

SUSANNA HAKULINEN

Idéologies linguistiques dans l'enseignement et l'apprentissage du suédois et du finnois

Etude ethnographique en contexte universitaire
en France, en Suède et en Finlande

SUSANNA HAKULINEN

Idéologies linguistiques dans l'enseignement et
l'apprentissage du suédois et du finnois.

*Etude ethnographique en contexte universitaire en France, en Suède et
en Finlande.*

ACADEMIC DISSERTATION

To be presented, with the permission of
the Faculty of Information Technology and Communication Sciences
of Tampere University,
for public discussion in the Lecture room D223
of the Maison de la Recherche, 28, rue Serpente, 75006 Paris,
on 25 January 2020, at 9 o'clock.

ACADEMIC DISSERTATION

Tampere University, Faculty of Information Technology and Communication
Sciences
Finland

*Responsible
supervisor
or/and Custos* University Lecturer Carita Klippi
Tampere University
Finland

Supervisor(s) University Lecturer Carita Klippi Professor Karl Gadellii
Tampere University Sorbonne University
Finland France

Pre-examiner(s) Professor Camilla Bardel Project Manager Marita Härmälä
Stockholm University FINEEC
Sweden Finland

Opponent(s) Associate Professor
Jérémi Sauvage
Paul Valéry University of
Montpellier
France

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

Copyright ©2020 author

Cover design: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-1448-4 (print)
ISBN 978-952-03-1449-1 (pdf)
ISSN 2489-9860 (print)
ISSN 2490-0028 (pdf)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1449-1>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Tampere 2020

REMERCIEMENTS

Je me suis lancée dans mon projet de thèse avec énormément de questions, ce qui m'est tout à fait habituelle. Il est certain que tous les gens qui me connaissent personnellement le savent très bien. Il a fallu, dans ce manuscrit final, me focaliser sur quelques aspects intéressants au lieu d'exposer toutes les découvertes surprenantes que j'ai faites en analysant mes transcriptions interminables des entretiens personnels. J'ai eu beaucoup de chance de rencontrer des personnes gentilles, serviables et ouvertes par rapport à mon projet de recherche. Je l'ai réalisé pour produire des nouvelles connaissances mais aussi pour mon développement personnel et professionnel car j'aime beaucoup enseigner.

Pendant mes années de thèse, j'ai eu le privilège de donner des cours tant en privé qu'à l'université mais aussi dans une école privée anglophone, ce qui m'a donné du courage pour continuer à travailler sur la rédaction et l'analyse comparative de mon corpus. Le contact avec les étudiants me manquait. J'ai trouvé tout à fait fascinant les conversations que j'ai pu avoir avec des étudiants, des enseignants et d'autres personnes intéressées par mon projet. Ce travail n'aurait pas été possible sans l'aimable contribution de chaque étudiant et enseignant qui se sont portés volontaires. Je vous remercie de tout mon cœur. J'avais le regret de quitter mon terrain après chaque séjour car je m'étais très rapidement sentie à l'aise avec les étudiants et les enseignants. C'était devenu mon quotidien.

En revanche, les nombreuses heures à transcrire les entretiens et à regrouper les citations par thèmes m'ont demandé bien plus de persévérance et de *sisu* finlandais que mes périodes d'enquêtes de terrain. Ma sœur Ann-Marie et mon conjoint Pierre m'ont le plus soutenue et aidée de plusieurs façons et je les remercie et apprécie plus que tout.

Je tiens également à remercier mon amie Anne-Laure Chelloul, la Famille Gouillouet, la Famille Bernard, ma Famille Hakulinen pour tout votre soutien dans différentes phases de mes enquêtes de terrain et la dernière ligne droite. J'adresse mes remerciements également à mon équipe ERDIL et à tous mes amis qui m'ont aidée, et en particulier à mon ami Virgile Reiter et ses parents et Jordi Guelpa pour leurs corrections de mes expressions parfois trop lourdes.

J'ai eu le grand honneur d'obtenir du soutien financier de la part de Svenska Litteratursällskapet i Finland, Kulturfonden för Sverige och Finland et de l'Institut Français de Finlande pour réaliser mes enquêtes de terrain. Sans leurs contributions je n'aurais pas pu mener à bien mes séjours, qui m'ont pris deux années entières. Veuillez agréer ma reconnaissance la plus sincère de votre soutien. Je remercie également l'Université de Tampere et Sorbonne Université de m'avoir accordé des bourses de voyage pour pouvoir présenter des résultats de mes recherches à de différents colloques. Je remercie également tous les membres du jury pour le temps qu'ils ont accordé à ma thèse.

Finalement, j'adresse mon immense gratitude à mon directeur de recherche Karl Gadeliï et ma directrice de recherche Carita Klippi ainsi qu'à ma première codirectrice Mona Forsskåhl, qui m'ont donné des idées et de nombreux commentaires à propos de ma thèse. Madame Carita Klippi a pris la relève de Madame Forsskåhl, ce qui n'était certainement pas facile, mais elle m'a véritablement aidé avec ce manuscrit final et je suis épatée de sa serviabilité. Je connais Karl Gadeliï depuis ma première année de licence en Etudes nordiques à la Sorbonne et nous avons toujours eu un aussi bon contact, ce qui nous a permis de s'accorder pendant la longue période de rédaction de thèse. Merci pour votre encouragement, votre engagement et votre patience.

Fait à Besançon le 22 novembre 2019

Susanna Hakulinen

RESUME

Ce travail porte sur les idéologies linguistiques émergées dans les discours des étudiants universitaires de suédois et de finnois L2 et de leurs enseignants. Nous étudions comment les idéologies dominantes d'autochtonie, de monolinguisme et de langue standard se reflètent sur le processus didactique des participants en Finlande, en Suède et en France. Notre corpus se compose de 90 entretiens semi-directifs thématiques et de 109 questionnaires-filtre accompagnés des observations participantes dans 22 cours de langue d'une durée de 1-2 mois. Nos résultats indiquent que les participants des trois pays ont intériorisé l'idéologie d'autochtonie et restent accrochés au modèle linguistique du natif monolingue éduqué. Cette idéologie délimite une identification positive par les apprenants comme membre actuel ou futur de communauté linguistique cible. Pour que les apprenants puissent se développer une identité plurilingue d'un locuteur légitime, il peut être nécessaire de faire évoluer la catégorisation des apprenants comme simples usagers de L2 avec l'idée d'un apprenant à vie possédant une compétence déficitaire.

Mots-clés : idéologies linguistiques ; politiques linguistiques ; attitudes linguistiques ; ethnographie ; enseignement-apprentissage du finnois ; enseignement-apprentissage du suédois ; contexte universitaire ; Finlande ; Suède ; France.

TIIVISTELMÄ

Väitöskirjani käsittelee ruotsin ja suomen kielen opiskelijoiden ja opettajien diskursseista esiin nousseita kieli-ideologioita. Tutkin tapoja, joilla vallitsevat syntyperäisyyden, yksikielisyyden ja oikeaoppisuuden kieli-ideologiat heijastuvat osallistujien oppimis- ja opetusprosessiin Suomessa, Ruotsissa ja Ranskassa. Analysiini perustuu kokoamaani aineistoon ja koostuu 90 puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, 109 kyselylomakkeesta sekä osallistuvasta havainnoinnista 22 opetusryhmässä 1-2 kk ajalta.

Tutkimustulokseni osoittavat, että osallistujat ovat ko. kolmessa maassa omaksuneet syntyperäisyyden ideologian ja nojaavat yhä oletetun yksikielisen natiivipuhujan malliin. Tämä vakinaistunut ajattelutapa rajoittaa oppijoiden mahdollisuuksia identifioida itsensä positiivisella tavalla legitiimiksi kohdekielen puhujaksi.

Jotta kielenoppijat voisivat kokea itsensä monikielisinä ja osaavina puhujina, voi olla suotavaa, että vallitsevia ajattelutapoja muutetaan ja lakataan kategorisoimasta oppijoita pelkästään toisen kielen käyttäjinä, joiden kielitaito on puutteellinen.

Asiasanat : kieli-ideologiat ; kielipolitiikka ; kieleen liittyvät asenteet ; etnografia ; suomen kieli ; ruotsin kieli; yliopistokonteksti ; Suomi ; Ruotsi ; Ranska.

TABLE DES MATIERES

1	Introduction.....	15
1.1	Questions de recherche.....	18
1.2	Les notions d'idéologie linguistique et d'affordance.....	20
1.3	Contextualisation du terrain d'étude.....	25
1.4	Méthodologie ethnographique.....	29
1.5	Plan de la thèse.....	30
2	Le cadre théorique.....	33
2.1	Mise en perspective historique des théories d'apprentissage des langues.....	33
2.2	Compétence de communication.....	37
2.3	Les émotions dans l'apprentissage – les apports de la psychologie sociale.....	43
2.4	Motivation dans l'apprentissage des langues.....	46
2.5	Approche écologique vis-à-vis de l'apprentissage des langues.....	49
2.6	<i>Translanguaging</i> comme une forme de pédagogie.....	52
3	Les didactiques en vogue en Europe.....	53
3.1	Les compétences interculturelles au centre de la didactique des langues secondes.....	53
3.2	L'apprenant des langues comme acteur social.....	55
3.3	L'apprentissage collaboratif et la perspective actionnelle.....	56
3.3.1	L'apprenant responsable de son apprentissage.....	57
3.3.2	Les rôles des enseignants dans la responsabilisation des étudiants.....	59
4	Idéologies et attitudes linguistiques.....	61
4.1	Idéologies linguistiques dans l'anthropologie linguistique.....	61
4.2	Idéologies linguistiques dominantes.....	64
4.3	Attitudes linguistiques.....	71
5	Les politiques linguistiques actuelles en Europe.....	74
5.1	Le Conseil de l'Europe : un acteur important dans l'uniformisation des politiques linguistiques.....	74

5.2	La popularité de l'anglais dans l'Union européenne.....	76
5.3	Politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur.....	79
6	Les statuts du finnois et du suédois en Finlande, en Suède et en France	82
6.1	La protection des minorités nationales en Finlande et en Suède.....	82
6.2	Le suédois en Finlande : cas particulier.....	84
6.2.1	Le suédois comme deuxième langue nationale.....	84
6.2.2	Le suédois face aux langues étrangères dans l'enseignement des langues	87
6.3	Le finnois en Suède : langue minoritaire nationale.....	91
6.3.1	Le finnois dans le milieu scolaire en Suède.....	93
6.3.2	Le destin des écoles bilingues finno-suédoises dans le système éducatif.....	95
6.3.3	L'enseignement universitaire du finnois en Suède	96
6.4	Le statut du suédois et du finnois parmi les langues parlées en France	98
6.4.1	Le suédois et le finnois : offre des cours de langue	101
6.4.2	Les langues nordiques dans l'enseignement supérieur en France	103
7	Méthodologie	107
7.1	Ethnographie et la triangulation des données	107
7.1.1	Participants : apprenants et enseignants comme informateurs	109
7.1.2	Contextes écolinguistiques des enquêtes de terrain.....	111
7.1.3	Administration des questionnaires en ligne	113
7.1.4	« Entretien compréhensif » comme méthode.....	116
7.1.5	Les notes de l'entretien	118
7.1.6	Journaux de terrain, d'observation et d'entretien	121
7.2	La collecte des données du point de vue éthique	122
7.2.1	La posture de la chercheuse.....	122
7.2.2	Par rapport à l'objet d'étude et notre rôle.....	124
7.2.3	Le code de conduite éthique de la chercheuse dans la réalisation des enquêtes de terrain	125
7.2.4	Après la participation dans les classes de langue : le questionnaire-filtre	129
7.2.5	L'entretien individuel à partir des réponses au questionnaire	129
7.3	Considérations éthiques sur la fiabilité de la méthodologie.....	131
7.3.1	Validation des choix de méthodologie.....	133
7.3.2	Questions éthiques particulières par rapport à la forme des enquêtes	135
7.4	Traitement des données	138
7.4.1	Transcription des entretiens et traitement des questionnaires.....	138

	7.4.2	Analyse des données : récits et l'analyse de contenu.....	139
7.5		Contextualisation des terrains d'enquête	142
	7.5.1	Présentation des cours de suédois observés en Finlande	142
	7.5.2	Les cours de finnois en Suède.....	146
	7.5.3	Présentation des cours de finnois et de suédois en France	150
	7.5.3.1	Présentation des cours de finnois en France	150
	7.5.3.2	Présentation des cours de suédois en France	154
8		L'apprentissage du point de vue des apprenants	159
	8.1	Réflexivité sur la pratique de l'apprentissage. Comment apprend-on la langue cible ?.....	159
	8.2	Qu'est-ce qui explique la progression ?.....	166
	8.2.1	Les méthodes des enseignantes suédoises en France.....	166
	8.2.2	Les méthodes des enseignantes finlandaises en France.....	172
	8.2.3	Les efforts personnels et l'investissement dans l'apprentissage du suédois en Finlande.....	177
	8.2.4	La motivation personnelle dans l'apprentissage du finnois en Suède.....	181
	8.3	Profils des apprenants dans leurs autoréférences.....	185
	8.3.1	Apprenants finlandais responsables et assidus.....	185
	8.3.2	Apprenants suédois stratégiques : aptitudes linguistiques mises en avant.....	190
	8.3.3	Apprenants curieux et assidus versus apprenants paresseux en France.....	195
	8.3.3.1	Descriptions des apprenants de suédois en France	196
	8.3.3.2	Descriptions des apprenants de finnois en France	199
9		Langue comme symbole d'appartenance culturelle : idéologies de monolinguisme et d'autochtonie	205
	9.1	Une culture, une langue, une nation	206
	9.2	Qui a le droit de se considérer bilingue ou plurilingue ?	209
	9.3	Remise en question de l'idéologie de l'autochtonie	221
10		Hiérarchisation des langues : attitudes linguistiques de l'environnement.....	226
	10.1	Attitudes négatives de l'entourage social – devoir se justifier son choix de langue.....	226
	10.2	Attitudes négatives antérieures envers le suédois de Finlande	230
	10.3	D'une attitude linguistique négative vers une attitude positive : changement d'attitude dû à une expérience positive personnelle.....	233
	10.4	Discours des apprenants de finnois en Suède : droits à l'enseignement	235
	10.5	Le finnois et le suédois comme langues périphériques en France	242
11		La variation linguistique du point de vue des participants	250

11.1	Quel standard – les idéaux des apprenants ?	250
11.1.1	La langue standard comme la variété de prestige.....	251
11.1.2	Le <i>rikssvenska</i> et le <i>finlandssvenska</i> – le même standard mais pas le même prestige ?	253
11.2	Mauvaise langue et bonne langue : idéologies vis-à-vis de la variation	259
11.3	Débat de l'anglais comme menace pour les autres langues.....	268
11.4	L'anglais à l'université.....	272
12	Comment soutenir le développement des compétences plurilingues : écoles bilingues envisagées.....	275
12.1	Ecole bilingue finno-suédoise en Suède.....	275
12.2	Ecoles suédophones monolingues en Finlande	277
12.3	Débat à propos des écoles bilingues suédo-finnoises en Finlande.....	280
13	Expériences des participants dans les cultures d'enseignement nationales	286
13.1	La culture d'enseignement des langues secondes en France.....	286
13.2	La culture d'enseignement des langues secondes en Suède	294
13.3	La culture d'enseignement des langues secondes en Finlande	298
14	Conclusion.....	306
	Références.....	311
	Annexes.....	347
	Annexe 1. Questionnaire pour les étudiants de suédois en Finlande.....	348
	Annexe 2. Questionnaire pour les étudiants de finnois en Suède.....	354
	Annexe 3. Questionnaire pour les étudiants de finnois en France	361
	Annexe 4. Questionnaire pour les étudiants de suédois en France	367
	Annexe 5. Questionnaire pour les enseignants de suédois	373
	Annexe 6. Questionnaire pour les enseignants de finnois	378
	Annexe 7. Tableau linguistique en suédois (étudiants en Finlande et en Suède).....	383
	Annexe 8. Tableau linguistique en français (étudiants en France).....	387

Figures

Figure 1. Exemple des notes d'une interview d'un carnet des entretiens. Photo prise par l'auteur le 3 novembre 2016.....	118
Figure 2. Catégories des descriptions des apprenants de suédois en Finlande.	185
Figure 3. Catégories des descriptions des apprenants de finnois en Suède.	189
Figure 4. Catégories des descriptions des apprenants de suédois en France.....	195
Figure 5. Catégories des descriptions des apprenants de finnois en France.....	199

Tableaux

Tableau 1. Informations des participants.	110
Tableau 2. Les cours de suédois en Finlande.....	144
Tableau 3. Les cours de finnois en Suède.....	150
Tableau 4. Les cours de finnois en France.	153
Tableau 5. Les cours de suédois en France.	158
Tableau 6. Les catégories principales d'apprentissage selon Säljö (1979).	161
Tableau 7. Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en suédois ? France.	168
Tableau 8. Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en finnois ? France.	175
Tableau 9. Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en suédois ? Finlande.	179
Tableau 10. Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en finnois ? Suède.	183

1 INTRODUCTION

Cette thèse est consacrée à l'étude du rôle que peuvent jouer les idéologies linguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement du suédois et du finnois dans trois contextes écolinguistiques différents : en Finlande, en Suède et en France. Nous allons analyser comment les idéologies linguistiques se manifestent dans les discours des apprenants et des enseignants universitaires de finnois et de suédois qui ont participé à notre étude. Dans l'analyse de notre corpus, nous prenons en considération le contexte d'apprentissage écolinguistique en lien avec les idéologies linguistiques apparaissant. Nous inscrivons cette étude dans le courant de l'anthropologie linguistique et de l'écologie des langues avec leur approche contextuelle tel que développée par Patricia Duff et Leo Van Lier^{1,2} et Peter De Costa³.

L'approche écologique de l'apprentissage des langues se fonde sur l'écologie des langues, qui est un domaine de recherche qui étudie des sujets linguistiques très variés en prenant en compte l'environnement des locuteurs dans son objet d'étude. Einar Haugen⁴, habituellement cité comme le père de l'écologie des langues, la définit comme l'étude des interactions entre une langue et son environnement. L'environnement renvoie à la société qui pratique la langue en question c'est à-dire à une *communauté linguistique*.

¹ Duff, P. A., & Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research; Observation From an Ecological Perspective. *Tesol Quarterly*, 31(4), 783-787.

² Van Lier, L. (2000). 11 From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. *Sociocultural theory and second language learning*, 78(4), 245.

³ De Costa, P. I. (2011). Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: The case of an ESL learner from China. *System*, 39(3), 347-358.

⁴ Haugen, E. I. (1972). The ecology of language: Essays. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford University Press.

Haugen, E. (1966). The Ecology of language. Essays by Einar Haugen. Stanford, CA: Stanford University Press.

L'approche écologique de l'apprentissage s'intéresse aux relations de l'apprenant avec son environnement : la notion d'*input*⁵, typique de nombreuses théories d'apprentissage, est remplacée par la notion d'*affordance*⁶. Nous allons étudier de quelle façon les idéologies linguistiques identifiées sont corrélées avec les *affordances* des apprenants interrogés. Il s'agit d'une étude ethnographique et qualitative : nous avons réalisée des enquêtes de terrain en Finlande, en Suède et en France entre 2013 et 2015. Au total 109 étudiants (spécialistes ou ayant la langue en mineur) et leurs 11 enseignants universitaires de suédois et de finnois ont participé à l'étude. Les participants se répartissent sur 22 classes de langue dans 8 établissements supérieurs différents⁷. Les langues abordées dans l'étude sont le finnois en France et en Suède et le suédois en France et en Finlande. La perspective des apprenants et celle des enseignants par rapport à l'apprentissage et l'enseignement des langues a été examinée à l'aide de questionnaires, d'entretiens compréhensifs⁸ et d'observations participantes durant des cours de langue.

Notre étude comparative avait comme objectif premier d'établir différents profils d'apprenants par rapport à leur utilisation de la langue cible, en prenant en considération leur contexte d'apprentissage écolinguistique. Par écolinguistique nous faisons référence à la présence, au contact et au statut officiel et informel des langues au sein du milieu social des participants. Nous avons comme hypothèse que le contexte écolinguistique des apprenants se reflète dans leurs contacts personnels avec des locuteurs de la langue cible. Leurs *affordances*⁹ d'apprentissage, c'est-à-dire les possibilités d'action perçues dans leur milieu, notamment la présence de locuteurs suédophones ou finnophones, était le thème qui nous a premièrement intéressé.

Nous nous intéressons donc au réseau social primaire des apprenants et nous attendions à voir apparaître une corrélation entre les *affordances* d'apprentissage sociales employées, tels que les tuteurs de langue, les partenaires tandems et les amis,

⁵ Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Toronto, ON: Addison-Wesley Longman Ltd.

⁶ Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization. *Encyclopedia of Language and Education*. Springer Science+Business Media BV.

⁷ Pour préserver l'anonymat des participants, les noms des établissements ne seront pas cités.

⁸ Une forme d'entretien semi-directif où l'enquêteur se montre compréhensif envers son interviewé. L'entretien est ainsi proche d'un entretien ethnographique non-directif.

⁹ Par exemple un dictionnaire, une application pour apprendre du lexique comme ANKI ou Duolingo, un enseignant, un partenaire tandem etc. Van Lier, L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*, 140-164.

et la conception de ces apprenants « communicatifs » de leur processus d'apprentissage en tant que processus de socialisation dans les pratiques discursives et culturelles de la communauté linguistique cible suivant la théorie de *socialisation* linguistique des anthropologues linguistes comme Elinor Ochs¹⁰ et Bambi B. Scieffelin¹¹. Cette théorie de socialisation linguistique permet de positionner l'apprenant comme un membre, actuel ou en devenir, de la communauté linguistique envisagée et non simplement comme un membre de groupe externe (dichotomie de *in-group/out-group membership* dans la psychologie sociale¹²).

Nous nous attendions à ce que les apprenants interrogés ayant des contacts réguliers avec des locuteurs suédophones ou finnophones s'identifient à la communauté linguistique tandis que les apprenants sans contacts resteraient, quant à eux, dans une conception scolaire et formelle de l'apprentissage. Nous désirions examiner si les formes d'apprentissage interactives et l'engagement de l'apprenant dans des relations personnelles avec des locuteurs plus compétents dans la langue cible pouvaient mener à une représentation personnelle plus positive de l'apprenant en tant que locuteur légitime et membre de communauté linguistique. Nous avons également comme hypothèse que les apprenants ayant des amis avec qui ils interagissaient dans la langue cible reporteraient moins de difficultés d'apprentissage que les autres. Nos données ont cependant montré qu'il n'était pas possible de catégoriser les apprenants interrogés de la façon que nous avons d'abord envisagée : il n'y avait pas des types d'apprenants « communicatifs » ou plus sociaux et de types d'apprenants plus passifs.

Lors de la relecture des extraits d'entretien il est rapidement ressorti que les discours de nos participants laissaient transparaître des idéologies linguistiques telles que l'idéologie d'autochtonie (traduction de la notion de *nativeness* développée par Gail Shuck dans son article *Conversational performance and the poetic construction of an*

¹⁰ Ochs, E. (1993) Constructing social identity: A language socialisation perspective. *Research on Language and Social Interaction* 26 (3), 287-306.

¹¹ Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. *The handbook of language socialization*, 71(1).

¹² Riketta, M. (2005). Cognitive differentiation between self, ingroup, and outgroup: The roles of identification and perceived intergroup conflict. *European journal of social psychology*, 35(1), 97-106.

Branscombe, N. R., Wann, D. L., Noel, J. G., & Coleman, J. (1993). In-group or out-group extremity: Importance of the threatened social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(4), 381-388.

ideology)¹³, celle de *monolinguisme*, c'est-à-dire la représentation des locuteurs comme parlant une seule langue (maternelle) et *l'idéologie de langue standard*, c'est-à-dire l'existence de la dichotomie du bon langage (standard) en opposition au mauvais langage (variation et déviation des normes) dans les témoignages de tous les participants apprenants et enseignants peu importe les affordances employées ou le réseau social du participant.

1.1 Questions de recherche

Notre problématique concerne les idéologies linguistiques tout en prenant en considération la particularité du contexte écolinguistique des participants. Trois questions de recherches nous sont apparues comme pertinentes :

- 1) Quelles conceptions de la langue et de l'apprentissage des langues apparaissent dans les discours des participants ?
- 2) De quelles façons les participants se servent des idéologies linguistiques pour expliquer leurs expériences et leurs attitudes à l'égard de langue(s) ?
- 3) Comment les idéologies linguistiques encadrent-elles les pratiques enseignantes ?

Cette première question de recherche est importante dans le sens où les apprenants interrogés peuvent être perçus comme des étudiants performants qui ont particulièrement bien réussi dans l'apprentissage des langues cibles (et étrangères en général) au point qu'ils ont choisi de se spécialiser dans une langue au niveau universitaire. Dans le contexte actuel de l'enseignement des langues en Europe, les

¹³ Shuck, G. (2004). Conversational performance and the poetic construction of an ideology. *Language in Society*, 33(2), 195-222.

discours publics et ceux des citoyens européens sur le déclin de leurs compétences plurilingues est une source d'inquiétude¹⁴. Les gouvernements finlandais, français et suédois ont tous réagi à ces discours par diverses politiques linguistiques éducatives par exemple en baissant l'âge où les élèves commencent leur première langue seconde. Même si le plurilinguisme est présent dans les pays européens, ce discours d'appauvrissement général des compétences multilingues des citoyens, à l'exception des compétences en anglais, est un problème actuel.

La conception de la langue et de son acquisition des apprenants peut éclairer la conceptualisation didactique de l'enseignement des langues propre à la culture d'enseignement où l'apprenant a été formé, ce qui permet la prise en conscience des réalités des enseignants et des apprenants sur le terrain. La deuxième question de recherche vise à contextualiser les discours des participants au prisme des idéologies linguistiques identifiées. Le fonctionnement discursif des idéologies permet une meilleure compréhension de leur importance pour l'apprentissage de la langue cible.

La troisième question de recherche quant à elle concerne les pratiques enseignantes. Le lien entre les pratiques priorisées et les idéologies linguistiques est pertinent car c'est à travers les pratiques des *communautés de classe* que les idéologies linguistiques liées à l'apprentissage deviennent normalisées. Les communautés de classe font partie des cultures éducatives (nationales ou internationales) et transmettent leurs valeurs et leurs priorisations, entre autres, par les formes d'évaluation utilisées. En analysant des extraits de données d'entrevues, nous allons montrer comment le statut informel (attitudes au sein du groupe social des participants) et formel (politiques linguistiques et éducatives, planification linguistique) de la langue cible se reflètent sur les idéologies linguistiques identifiées.

¹⁴ Saville, N. (2019). How Can Multilingualism be Supported through Language Education in Europe?. *Language Assessment Quarterly*, 1-8.

1.2 Les notions d'idéologie linguistique et d'affordance

Qu'est-ce qu'une idéologie linguistique ? Commencerons par la notion d'idéologie, telle que définie par Guy Rocher :

« un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité »¹⁵.

L'idéologie linguistique quant à elle est généralement définie comme « un ensemble de représentations culturelles au carrefour entre les êtres humains et les langues dans leur monde social »¹⁶. Il s'agit d'un système de représentations sociales collectives liées à la langue. Les idéologies linguistiques servent d'intermédiaire entre les structures sociales et les modes de parler¹⁷. Selon Paul Kroskrity¹⁸, Michael Silverstein a été le premier à introduire la notion de l'idéologie linguistique dans l'étude des corpus linguistiques dans les années 1970¹⁹. Jusqu'à la publication de son article, les idéologies linguistiques avaient été ignorées par l'anthropologie linguistique. Silverstein définit l'idéologie linguistique comme « un système de

¹⁵ Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Éditions Hurtubise H.M.H volume

¹⁶ Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. Dans B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Dir.) *Language ideologies*. New York: Oxford University.

¹⁷ Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskrity, P. V. (Eds.). (1998). *Language ideologies: Practice and theory* (Vol. 16). Oxford University Press.

¹⁸ Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. *A companion to linguistic anthropology*, 496-517, p. 498.

¹⁹ Silverstein, Michael (1979). Language structure and linguistic ideology. Dans Clyne, P.R. Hanks W.F. et Hofbauer, C.L. (dir), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-247.

croyances permettant au locuteur de rationaliser ou légitimer diverses structures linguistiques et leurs usages »²⁰.

Paul V. Kroskrity quant à lui définit l'idéologie linguistique comme « un ensemble des croyances vis-à-vis d'une langue, articulé par ses usagers pour légitimer ou justifier une structure linguistique et son usage »²¹. Les idéologies linguistiques représentent donc la perception de la langue et du discours qui favorisent un groupe social ou culturel donné²². Kroskrity explique aussi que les idéologies linguistiques sont multiples et ancrées dans les expériences sociales des membres des groupes variés²³. Elles ont un rôle médiateur quand un locuteur essaie de comprendre ses expériences propres liées aux usages et aux structures linguistiques : il s'appuie alors sur des idéologies linguistiques préexistantes.

Une définition *dialogique* de la notion d'idéologie, c'est-à-dire reconstruite en dialogue, dans l'interaction avec d'autres locuteurs, est offerte par Mari Aro²⁴. La notion se réfère à un système d'idées socialement construit et ancré dans son contexte. Aro précise cette conception d'une idéologie : à chaque fois qu'un être humain emploie des mots, il exprime des opinions, des émotions, des intentions, des jugements donc divers « sens » (*meanings*), c'est-à-dire des *idéologies*²⁵. On peut donc distinguer des idéologies dans tout type de discours (incluant les formes orales et visuelles). Les idéologies auxquelles nous sommes exposées peuvent être réfutées ou embrassées par l'individu.

Nous avons alors trois options, d'après Bakhtin²⁶, cité par Aro : soit l'individu peut s'approprier le contenu d'une idéologie qu'il juge convaincante et l'utiliser en

²⁰ *Ibid.* p.. « sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use ».

²¹ Traduction par l'auteure : Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies—Evolving perspectives. *Society and language use*, 7(3), 192-205, p 195.

²² Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies—Evolving perspectives. *Society and language use*, 7(3), 192-205, p 195.

²³ *Ibid.* :

²⁴ Aro, M. (2016). Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. Dans *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 27-47, p. 28.

²⁵ Aro, M. (2016). Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. Dans *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 27-47, p. 28.

²⁶ Bakhtin, M.M. (1981) The dialogic imagination. Edited by M. Holquist, translated by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press. cité dans Aro, M. (2016). Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. In *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 27-47). Palgrave Macmillan, London, p. 28.

tant que sienne ; soit il peut ignorer une idéologie qui ne le concerne pas ou qui ne l'intéresse pas ; soit il peut reconnaître qu'il s'agit d'une idéologie verticale (provenant d'une autorité politique, religieuse, morale, publique etc.) qui se fonde sur une différence de pouvoir établie : dans ce cas, il peut être nécessaire d'accepter l'idéologie telle quelle ou, au contraire, la réfuter²⁷. A l'opposé des idéologies verticales (dans le sens *authoritative*), les idéologies formées à un niveau personnel invitent au dialogue et peuvent donc changer.

En effet, la planification linguistique et les politiques linguistiques sont ancrées dans des idéologies linguistiques. Les idéologies les plus répétées dans la sphère publique, les discours explicites ou implicites sur la langue, qui sont véhiculés par l'école et les médias, mais aussi au sein de la sphère politique, sont plus valorisées que les idéologies périphériques diffusées au sein d'un groupe social donné. Nous pouvons citer en exemple la notion de *tvångssvenska*, « le suédois forcé », qui est une dénomination à connotation négative du suédois obligatoire en Finlande.

Le parti politique des « Vrais Finlandais » (*Perussuomalaiset*) avait lancé une initiative populaire en 2015 pour rendre optionnel le suédois. Ils avaient même préparé un essai ayant comme objectif d'étudier les possibles conséquences positives pour les élèves dispensés de suédois qui auraient pu le remplacer par une langue étrangère. Leur initiative n'a cependant pas rencontré le succès escompté. On peut également citer le cas des langues régionales en France loin d'être valorisées par tout le monde. L'État français n'a pas signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, contrairement à la Suède et à la Finlande. Ces politiques linguistiques permettent de privilégier la langue française standard comme l'unique langue de la République.

Les idéologies linguistiques les plus présentes sont plus facilement assimilées au sein de la population générale que les idéologies minoritaires. Cependant, l'individu est amené à réévaluer ses représentations lorsque celles contredisent ses nouvelles expériences personnelles²⁸. La modification des idéologies est possible chez l'individu parce qu'il est en interaction constante avec d'autres personnes et son environnement.

²⁷ Aro, M. (2016). Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. Dans *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 27-47.

²⁸ Aro, M. (2016). Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. Dans *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 27-47.

Les idéologies linguistiques sont également présentes dans l'apprentissage des langues. Nous nous sommes tournés vers les outils de l'anthropologie linguistique pour comprendre les manifestations des idéologies linguistiques dans l'acquisition des L2. Ron Darvin et Bonny Norton reconnaissent dans leur modèle d'acquisition de L2, l'importance des idéologies, définies comme des « modes de pensées dominantes qui organisent et stabilisent les sociétés en déterminant des critères d'inclusion et d'exclusion »²⁹. Ce modèle, aussi appelé le « modèle d'investissement », est centré autour de l'investissement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage qui dépend simultanément des idéologies environnantes, de l'identité et du capital culturel symbolique de l'apprenant.

Pour donner des exemples des conséquences des idéologies, Darvin et Norton expliquent que le néolibéralisme promeut une représentation des individus comme des auto-entrepreneurs³⁰. Les personnes qui ne réussissent pas particulièrement bien dans un tel monde néolibéral sont tenues responsables de leur situation personnelle alors qu'elle peut être le résultat d'inégalités sociales structurelles. Il est normal, dans un paradigme néolibéral, de supposer qu'un apprenant en difficulté ou jugé peu performant par ses enseignants, ne travaille pas assez ou qu'il est démotivé. Quoiqu'il en soit, un apprenant de langue n'est pas imperméable à telles idéologies dominantes donc il est pertinent de considérer les idéologies linguistiques lorsqu'on s'intéresse à l'acquisition de L2, notamment d'un point de vue ethnographique.

Le modèle d'investissement de Darvin et de Norton prend également en compte les *affordances* d'apprentissage et part du principe que leurs avantages (pré)supposés (*perceived benefits*³¹) pour le capital culturel et l'identité de l'apprenant jouent un rôle dans son investissement. Pour qu'un apprenant fasse des efforts, il a besoin d'en voir l'intérêt pour son identité et son capital culturel. Peter De Costa mentionne aussi l'intérêt des idéologies linguistiques pour enrichir les recherches sur *learner beliefs*, les croyances d'apprenants, notamment en ce qui concerne la réussite dans l'apprentissage³².

²⁹ Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 64–84, p. 72.

³⁰ Darvin, R., & Norton, B. (2018). Identity, investment, and TESOL. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7, p. 4.

³¹ Un terme employé dans le modèle d'investissement en lien avec la notion d'affordances dans Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 64–84

³² De Costa, P. I. (2011). Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: The case of an ESL learner from China. *System*, 39(3), 347-358.

Traditionnellement, la notion d'idéologie linguistique apparaît surtout dans des études d'anthropologie linguistique et de sociolinguistique issues de la tradition anglo-saxonne³³ ainsi que dans l'analyse critique du discours (*critical discourse analysis*³⁴) où elle est employée pour parler des inégalités sociales. Les chercheurs s'inscrivant dans ces courants théoriques s'appuient généralement sur des discours circulés par des textes politiques³⁵, et journalistiques³⁶ comme sur des discours historiques³⁷ et organisationnels³⁸ mais aussi éducatifs³⁹. Les recherches sur les idéologies linguistiques ne sont pourtant pas établies comme un domaine d'intérêt particulier dans les recherches d'acquisition des langues étrangères (RAL) en France⁴⁰.

³³ Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.

Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*. Routledge.

³⁴ Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.

Tollefson, J. W. (2007). Ideology, language varieties, and ELT. In *International handbook of English language teaching* (pp. 25-36). Springer, Boston, MA.

Simpson, P. (2003). *Language, ideology and point of view*. Routledge.

³⁵ Sokolovska, Z. (2016). Les débats sur les langues dans une Europe en projet : généalogie discursive, idéologies langagières et constructions (post)nationales au Conseil de l'Europe. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.

³⁶ Hult, F. M., & Pietikäinen, S. (2014). Shaping discourses of multilingualism through a language ideological debate: The case of Swedish in Finland. *Journal of Language and Politics*, 13(1), 1-20.

³⁷ Kasuya, K. (2001). Discourses of linguistic dominance: A historical consideration of French language ideology. *International review of education*, 47(3-4), 235-251.

³⁸ Lønsmann, D. (2014). Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua*, Volume 33, Issue 1-2, 89-116.

³⁹ Kachru, Y. (1994). Monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, 28(4), 795-800.

Cook, V. (1997). Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research by Vivian Cook Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research. *Revista canaria de estudios ingleses*, 34, 35-50.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT journal*, 60(4), 385-387.

⁴⁰ Quelques exemples d'études ne prenant pas en compte ceci sont

Hellerstedt, M. (2013). *L'utilisation et l'acquisition des verbes de position en suédois L1 et L2* (Doctoral dissertation, Paris 4) ; Paolacci, V., & Favart, M. (2010). Traitement des

marques de cohésion par les jeunes scripteurs: l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, (1), 113-128. Noyau, C (2014) : Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école, Editions des Archives Contemporaines, 63-74.

Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Tour*

Notre étude complètera les études déjà réalisées par Le Lièvre ⁴¹, Vernet⁴² et Haidar et Courchinoux ⁴³. Le Lièvre étudie dans sa thèse les *pratiques* et les *représentations linguistiques* ainsi que les *postures d'apprentissage* des étudiants spécialistes et non-spécialistes d'anglais en première année de licence en France. Vernet étudie les idéologies linguistiques dominantes en regard du français dans le milieu universitaire au Canada. Haidar et Courchinoux s'intéressent aux représentations linguistiques des étudiants étrangers, notamment vis-à-vis de la langue française, qui étaient en séjour d'échange dans une filière de « sciences dures » en France. A notre connaissance, les idéologies linguistiques des étudiants en langues nordiques n'ont pas été auparavant étudiées en France, en Suède et en Finlande. Les notions d'*attitudes* et des *croyances des apprenants, learner beliefs*, ont été plus étudiées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

1.3 Contextualisation du terrain d'étude

En ce qui concerne l'approche écolinguistique, il nous semble pertinent de défendre notre choix des trois terrains d'étude : le suédois en Finlande et en France ; le finnois en Suède et en France. Les trois pays sont des pays membres de l'Union

d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (9), 9-50.

Deulofeu, J., & Noyau, C. (1986). L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère: méthodes de recherche/méthodes en linguistique/apports. *Langue française*, (71), 3-16. ;

Carroll, M., & Stutterheim, C. V. (1997). Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (9), 83-115. Arditty, J., Vasseur, M., & Vasseur, M. T. (1999). Interaction et langue étrangère: présentation. *Langages*, 3-19.

⁴¹ Le Lièvre, F (2008): L'Anglais en France, une langue multiple : pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire. Thèse de doctorat. Université de Tours.

⁴² Vernet, S. (2016). Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.

⁴³ Haidar, L. et Courchinoux, S. (2016). Formations scientifiques et langues dans l'enseignement supérieur français. Représentations et usages. *Le Langage et l'Homme, Représentations du français et motivations des allophones à apprendre et à enseigner*. L'Harmattan.13-28. {hal-01374801}

européenne bien intégrés dans la coopération politique éducative et linguistique. En ce qui concerne le statut des deux langues nordiques, il est nettement différent selon le pays. Nous pourrions dire que les deux langues sont toutes deux considérées comme des langues étrangères « exotiques » en France.

En revanche, le suédois (*finlandssvenska*⁴⁴) est la deuxième langue nationale officielle de la Finlande, quoique parlée comme langue maternelle par environ 5,2% d'habitants⁴⁵. Pour ce qui est du finnois en Suède, il est une langue historique minoritaire et y est essentiellement utilisé comme moyen de communication par les descendants finlandais et les migrants finlandais.

En 2015, 290 161 locuteurs suédophones résidaient en Finlande⁴⁶ et en 2018, ce nombre des locuteurs natifs était de 288 400, un nombre qui correspond plus ou moins à celui des finnophones en Suède. En effet, en 2015, on estimait que ce chiffre se situait entre 300 000 et 500 000⁴⁷, selon si les locuteurs du *meänkieli*, la langue mixte de finnois et de suédois, étaient pris en compte en tant que locuteurs du finnois dans les statistiques.

La Finlande a été sous domination suédoise à partir du moyen âge jusqu'en 1809, où elle a obtenu le statut de grand-duché autonome de l'Empire russe. Le suédois restait à l'époque la langue du pouvoir politique, de l'administration et du monde académique. En conséquence, il était nécessaire de maîtriser le suédois pour pouvoir monter dans la hiérarchie sociale. Ce n'est qu'à partir de 1863 que le finnois a pu être utilisé comme langue d'enseignement dans les écoles. En revanche, la langue suédoise a gardé sa position privilégiée comme deuxième langue nationale après l'indépendance en 1917. Tant le finnois que le suédois sont des langues nationales officielles avec les droits identiques garantis depuis la loi sur les langues de 1922 et

⁴⁴ *Finlandssvenska* est la variante finlandaise du suédois.

⁴⁵ Statistiques officielles comparant la situation de 2012 et 2014 : « Le nombre de locuteurs de langue étrangère a dépassé le nombre de suédophones »
http://www.stat.fi/til/vamuu/2014/03/vamuu_2014_03_2014-04-24_tie_001_fi.html.
Consulté le 1er juin 2016.

⁴⁶ Tableau du centre des statistiques de Finlande
https://www.stat.fi/til/vaerak/2018/vaerak_2018-2019-03-29_tau_001_sv.html
consulté le 24 septembre 2018

⁴⁷ Ville de Stockholm « Questions sur les minorités en Suède »
<http://www.stockholm.se/OmStockholm/Nationella-minoriteter/Bakgrund-till-svensk-minoritetspolitik/>. Mis à jour le 5 juin 2015 et consulté le 1er juin 2016.

rétablis dans la nouvelle Constitution (L 731/1999) entrée en vigueur le 1^{er} mars 2000⁴⁸.

La cohabitation du finnois et suédois en Finlande est donc un cas de pays bilingue en Europe. Le suédois est l'une des deux langues officielles nationales du pays, au même niveau que le finnois. Les droits d'utiliser sa langue comme langue d'administration sont les mêmes pour un locuteur suédophone et finnophone. Il existe des journaux en suédois, une chaîne de télévision (Yle 5⁴⁹), des programmes radio, et des écoles suédophones. Les villes peuvent obtenir un statut bilingue (suédois-finnois) voire totalement suédophone selon le pourcentage des habitants de langue maternelle suédoise. De plus, le suédois et le finnois sont des matières scolaires obligatoires pour les citoyens peu importe s'ils sont de langue première suédoise, finnoise ou autre.

Dans ce contexte, nos données ethnographiques font émerger des discours nuancés sur cette situation écolinguistique particulière à la Finlande. Les étudiants universitaires de suédois interviewés sont frustrés par la dévalorisation du suédois de Finlande (*finlandsvenska*) à laquelle ils se sont confrontés dans leur quotidien. Certains doivent, en effet, se justifier d'étudier le suédois, y compris auprès de leurs proches.

Le finnois en Suède, quant à lui, jouit d'un statut opposé au suédois en Finlande. La langue est associée avec la classe ouvrière. Historiquement, la destination la plus populaire parmi les émigrés finlandais a été la Suède qui a accueillie de nombreux ouvriers finlandais dans les années 1960 et 1970, ce qui explique en partie cette association du finnois avec la classe ouvrière. La Suède compte également une ancienne population de Finnois qui s'est installée au XVII^e siècle dans les régions limitrophes avec la Norvège, y introduisant l'agriculture sur brûlis en brûlant des forêts pour les transformer en champs. Cette population travaillant en majorité dans l'industrie forestière a contribué à l'image de l'ouvrier Suédo-finnois mentionnée ci-dessus.

Dans le même temps, les droits de la minorité finnophone se sont vu reconnaître par la loi des langues de 2009, *Språklag* (2009:600), entrée en vigueur en avril 2010⁵⁰.

⁴⁸ Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> consulté le 3 mars 2018

⁴⁹ Yle 5 <https://areena.yle.fi/tv/ohjelmat/yle-fem>

⁵⁰ Språklag (2009:600) Kulturdepartementet 2009-05-28 Regeringskansliet

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600 consulté le 3 mars 2018.

La loi a vocation de garantir des droits au service public dans leur langue maternelle aux locuteurs des nouvelles langues minoritaires nationales, mais il s'agit d'une loi-cadre, ce qui signifie que toute loi contredisant la loi des langues fait autorité. A la suite de la loi des langues, la Suède a établi des zones d'administration finlandaise, les communes concernées devant respecter les droits des finnophones d'utiliser le finnois lors des interactions avec le service public.

Nous constatons donc une nette différence entre les statuts du suédois et du finnois dans les deux pays nordiques. En Suède, c'est avant tout le manque d'enseignement de finnois comme langue maternelle qui émerge dans nos données. Les étudiants de finnois interrogés ont tous des raisons personnelles pour étudier la langue à l'université. Souvent il s'agit d'apprendre la langue de son partenaire finnophone ou de réapprendre la langue de sa famille, dont on a perdu les compétences en raison de l'assimilation de la famille à la société suédoise.

La France, au contraire, apparaît comme un terrain moins sujet à la politisation de l'apprentissage de ces deux langues, car les étudiants francophones de suédois et de finnois ne sont pas généralement au courant des tensions politico-linguistiques en Suède et en Finlande. Ils perçoivent les deux langues comme des langues étrangères « exotiques » qui leur permettront une ouverture sociale et culturelle.

Aujourd'hui, plusieurs didacticiens acceptent l'idée que les représentations que les locuteurs ont des langues et de leurs statuts par rapport aux autres langues affectent leurs stratégies et méthodes d'apprentissage⁵¹. C'est à partir de cette supposition que nous avons interrogé les étudiants et les enseignants sur leurs représentations diverses concernant le processus d'enseignement-apprentissage de la langue suédoise ou finnoise.

Les idéologies linguistiques, notamment celle qui considère les langues maternelles et d'origine comme ayant un statut à part vis-à-vis des autres langues pratiquées par le locuteur, émergent clairement dans nos données. Dans le même temps, les étudiants des trois pays ont étudié plusieurs langues étrangères pendant leur scolarité obligatoire mais se considèrent-ils plurilingues ?

Cabau, B. (2014). Minority language education policy and planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning*, 15(4), 409-425.

⁵¹ Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. *Les langues et leurs images*, 19-23.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe [Electronic Version]. Retrieved, 27(10).

1.4 Méthodologie ethnographique

Pour essayer de répondre à nos questions de recherche, nous avons réalisé des enquêtes de terrain ethnographiques qui nous ont permis d'identifier quelles étaient les idéologies linguistiques sous-jacentes dans les discours des participants. L'ethnographie est une méthode de recherche qualitative utilisée, à l'origine, par des anthropologues occidentaux et des ethnologues qui souhaitaient décrire et comprendre les coutumes des peuples lointains à partir de leurs expériences de première main sur le terrain⁵².

De nos jours, tant les sociologues que les chercheurs en sciences humaines de nombreux domaines, dont les sciences de l'éducation, se servent de l'ethnographie dans leurs projets de recherche, car elle permet d'explorer le terrain d'enquête d'une façon plus approfondie que les méthodes où le chercheur ne rencontre les sujets que momentanément lors d'une expérience, voire pas du tout. Nous avons notamment souhaité nouer une relation de confiance avec les sujets afin d'obtenir des témoignages moins censurés.

Nous avons choisi de participer à des cours de langue pour entrer en contact avec les participants en adoptant une position de pair. Nous avons participé, dans la mesure du possible, aux pratiques d'apprentissage en classe comme une étudiante parmi les autres. Cette posture permettait aux participants de positionner la chercheuse comme membre de la communauté de classe : les apprenants ont pu la considérer comme une personne étudiante et non comme une personne extérieure ou en position d'autorité. L'observation participante a également permis de reconstruire rétrospectivement des expériences partagées avec les participants durant l'entretien. La relation de respect mutuel entre les participants et l'enquêtrice avait déjà été nouée lors de la période d'observation.

La méthode utilisée dans la réalisation des entretiens est celle décrite dans *Entretien compréhensif* de Jean-Claude Kaufmann⁵³. Elle nous a permis d'accéder aux savoirs des

⁵² Boas, F. (1982). *Race, language, and culture*. University of Chicago Press.

⁵³ Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

participants et de reconstruire leurs expériences en tant qu'apprenants et/ou enseignants de langues. L'entretien compréhensif permet d'explorer en profondeur les représentations et expériences personnelles du participant en cherchant à le comprendre et à se montrer empathique envers lui. *L'analyse de contenu thématique* nous a servi de méthode pour analyser nos données. En premier lieu, nous avons regroupé les passages d'entretiens et les réponses au questionnaire selon nos thèmes préétablis et ensuite nous avons relu les transcriptions en regroupant les autres thèmes émergés. Ce sont finalement les énoncés mettant en relief les idéologies linguistiques et didactiques qui nous sont apparus comme le thème le plus pertinent pour notre travail de recherche.

1.5 Plan de la thèse

Cette thèse s'organise en deux parties : théorique et analytique. La première partie vise à contextualiser l'environnement écolinguistique de nos participants. Elle présente également les notions centrales indispensables à l'analyse des idéologies linguistiques, tandis que la seconde présente l'analyse de nos données et les résultats. Dans le deuxième chapitre, nous allons mettre en perspective notre étude par rapport aux théories d'apprentissage des langues. Nous justifierons également le choix du cadre théorique employé dans notre étude. Nous présenterons donc l'approche écologique de l'apprentissage des langues, la notion d'*affordances* ainsi que notre choix de l'ethnographie et de l'anthropologie linguistique comme méthode.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons la question de l'autonomie des apprenants qui sont perçus comme des acteurs sociaux responsables de leur apprentissage. Les didactiques des langues en Europe s'inspirent également d'une approche actionnelle et collaborative de l'apprentissage. L'enseignement-apprentissage de nos participants se déroule dans le contexte idéologique européen commun.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons notre choix de la notion d'idéologie linguistique comme outil d'analyse. La notion d'idéologie linguistique

sera d'abord présentée du point de vue de l'anthropologie linguistique. Nous présenterons ensuite ce que nous entendons par le concept d'idéologie linguistique dominante qui se trouve au cœur de notre analyse.

Après avoir présenté le cadre théorique de notre enquête, nous aborderons le contexte général européen des politiques linguistiques contemporaines dans le chapitre 5. Les politiques linguistiques européennes influencent notamment les politiques éducatives de l'enseignement des langues suédoise et finnoise dans nos terrains d'étude. Le chapitre 6, quant à lui, explore le statut des langues finnoise et suédoise dans les pays étudiés. Cette contextualisation du terrain d'étude du point de vue des politiques linguistiques éducatives nous permettra de mieux comprendre l'analyse des discours des participants.

Finalement, nous décrirons notre méthodologie dans le chapitre 7. Etant donné que nous avons choisi comme méthode l'ethnographie, qui s'intéresse aux sujets humains dans leur environnement, nous allons souligner la conduite éthique de la chercheuse dans nos démarches méthodologiques. Nous allons donc présenter notre méthode de travail et exposer la conscience éthique qui nous a guidée dans le processus de collecte et d'analyse des données. Les cours de langue observés seront également présentés avant d'arriver à la deuxième partie de la thèse.

Nous passons ensuite au terrain dans le chapitre 8 où nous présenterons principalement des données provenant des questionnaires qui touchent à la conception d'apprentissage des langues des participants. Une conception cognitive du processus d'apprentissage personnel et l'importance de l'apprentissage formel, conscient et délibéré, apparaissent dans les descriptions que font les apprenants de leur processus d'apprentissage. La représentation traditionnelle d'une langue comme *code linguistique* qui permet de recevoir et d'émettre/de produire des messages apparaît dans les discours des trois pays. Cette conception de la langue est *monologique*, contrairement à la conception *dialogique* qui conçoit la langue comme une pratique sociale naissant dans l'interaction.

Le chapitre 9 débutera notre analyse des idéologies linguistiques dominantes en montrant l'apparition des *idéologies de monolinguisme* et d'*autochtonie* dans le discours des sujets. Nous allons également nous interroger sur l'identification linguistique des apprenants et la question de la légitimité du locuteur. Nous présenterons des passages d'entretiens où les participants cherchent à négocier qui a le droit de se déclarer locuteur de la langue cible.

Le chapitre 10 traitera des attitudes linguistiques dans l'environnement social des apprenants et montre une hiérarchisation des langues. Dans le chapitre 11, nous analyserons des discours qui touchent à la variation linguistique et à la langue standard. Les idéologies linguistiques de langue standard sont tellement intériorisées qu'une apprenante en Finlande explique qu'elle a parfois le sentiment qu'elle n'arrive à parler correctement aucune langue. Il s'agit d'une apprenante qui était catégorisée par les autres interviewés du groupe d'étudiants comme « native » suédophone et ainsi « privilégiée » par rapport aux autres, d'origine finnophone. La complexité des postures adoptées par ces apprenants sera expliquée au prisme des idéologies linguistiques.

Le chapitre 12 aura pour sujet les idéologies linguistiques dans des débats sur le type d'école qui est présentée comme la meilleure solution pour développer les compétences linguistiques des apprenants. Les *idéologies d'utilité, d'autochtonie et de monolinguisme* entrent en jeu dans les réflexions des participants à ce propos.

Dans le chapitre 13, nous allons conclure notre analyse par une présentation des idéologies linguistiques qui touchent à l'enseignement-apprentissage des langues : les cultures d'enseignement-apprentissage des trois pays semblent toutes valoriser la précision grammaticale et la langue standard dans l'enseignement des langues. Les données d'entrevue étudiées mettront également en lumière la situation particulière des cultures d'enseignement du point de vue écolinguistique.

Les questions de légitimité des apprenants en tant que locuteurs de la langue cible se retrouveront au cœur des discours idéologiques étudiés. Nous soutenons que les idéologies linguistiques et didactiques ont un impact sur le processus d'apprentissage de la langue cible. Il paraît important d'aborder ce sujet car les idéologies didactiques dominantes jouent un rôle important dans les choix didactiques et d'apprentissage, aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants, les deux catégories ayant intégrés à leurs méthodes ces idéologies dominantes.

2 LE CADRE THEORIQUE

2.1 Mise en perspective historique des théories d'apprentissage des langues

Il existe différentes approches concernant l'acquisition de la langue maternelle ou seconde/étrangère. Selon les théories innéistes l'acquisition est biologiquement déterminée⁵⁴. D'après Noam Chomsky un être humain possède un dispositif de l'acquisition linguistique dans ses gènes, *Language Acquisition Device*, LAD, utilisé comme une métaphore, où est inscrite la grammaire universelle (*Universal Grammar*, UG). Ce dispositif est inné et appelé *mécanisme d'acquisition du langage* et *faculté du langage inné* par Delphine Blitman⁵⁵. La notion chomskyenne de la *grammaire universelle* est basée sur l'idée qu'il existe des éléments communs dans toute langue humaine et que l'enfant soit préprogrammé, en quelque sorte, à décortiquer le langage parlé, qu'il entend, pour en déterminer le sens. Toutefois, l'innéisme chomskyen part du principe que l'environnement ne conditionne pas l'acquisition de la langue

⁵⁴ Järvinen, H. M. (2014). Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Dans P. Pietilä & P. Lintunen (éd.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki, Gaudeamus, 68-88.

⁵⁵ Blitman, D. (2010). Chomsky et l'empirisme: de la critique de l'empirisme au sens de l'innéisme et du rationalisme chomskyens. *Histoire Épistémologie Langage*, 32(1), 139-167.

contrairement aux psychologues béhavioristes. Il offre simplement de l'input à l'enfant/apprenant⁵⁶.

Une deuxième théorie qui est toujours d'actualité est celle de Stephen Krashen, Monitor Theory, selon laquelle 1) on apprend la langue dans un certain ordre prévisible ; 2) on a deux façons d'assimiler la langue : par une acquisition implicite et subconsciente et par un apprentissage volontaire et conscient ; 3) l'apprentissage demande un contrôle et un traitement mental conscient, c'est-à-dire monitoring ; 4) on apprend la langue seulement en comprenant des messages donc on a besoin de comprehensible input, input compréhensible, aussi appelée échantillon de langue intelligible par Rémy Porquier et Bernard Py⁵⁷.

Sans cet input compréhensible, il est impossible de progresser dans une langue. D'après Krashen, trois processus mentaux s'opèrent simultanément lorsqu'on apprend une langue. Le premier, l'organisateur, organizer réfère au processus d'organisation du système linguistique personnel de l'apprenant, ce qui explique l'occurrence des erreurs et l'ordre acquisitionnel des structures linguistiques. Le deuxième, filter, souvent appelé le filtre affectif, est un processus mental du filtrage par rapport aux conditions sociales de l'apprenant. Le degré de filtrage conditionne l'acquisition d'une langue de façon suivante : si la langue en acquisition représente pour l'apprenant des valeurs qu'il refuse, ce conflit a un impact négatif sur son processus d'apprentissage. Les émotions positives et négatives, tant conscientes que subconscientes, et l'envie d'apprendre fonctionnent comme un filtre mental et ont une influence sur le niveau d'acquisition⁵⁸. D'après Krashen, une ambiance d'apprentissage oppressante ou négative, notamment en classe de langue, rend l'apprentissage plus difficile.

Merrill Swain⁵⁹ a remis en cause la théorie d'input de Krashen car elle avait constaté que les élèves anglophones issus des programmes d'immersion en français dans le contexte canadien n'avaient pas forcément atteint une compétence écrite

⁵⁶ Dufva, H. (2011). Language learners as socio-cognitive and embodied agents: Dialogical considerations. *Язык, коммуникация и социальная среда*, (9), 6-24, p.9.

⁵⁷ Porquier, R., Py, B., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.

⁵⁸ Altenaichinger, A. (2002). Theories of second language acquisition. Dans (Dir.) Hanak-Hammerl, M. et Newby, D. *Second language acquisition: The interface between theory and practice. Summary of findings of a project-based linguistics seminar*. University of Graz, 8-12, p. 8.

⁵⁹ Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roled of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans Gass, S. et Madden, C. (Dir.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 235-253.

équivalente aux compétences des locuteurs natifs malgré tout l'input dans la langue cible. Elle a alors proposé sa théorie d'*output* qui implique que l'apprenant doit beaucoup s'exprimer afin d'apprendre la langue cible. D'après Swain⁶⁰, il faut pousser les apprenants à s'exprimer dans des structures linguistiques complexes pour qu'ils puissent les analyser et les comprendre. Les apprenants peuvent reconnaître des structures linguistiques complexes sans savoir les utiliser. Les situations interactives où l'apprenant se rend compte qu'il n'arrive pas à se faire comprendre le font subir une pression sociale pour s'exprimer de façon plus précise⁶¹. L'idée de l'importance de faire s'exprimer les apprenants en cours de langue est toujours importante.

Les théories cognitives, de leur côté, traitent de l'apprentissage des langues comme une partie des processus cognitifs généraux d'apprentissage. La mémoire est alors importante. Le modèle ACT (*Adaptive Control of Thought*) de John Anderson⁶² est simple mais efficace et souvent considéré comme plausible : on aurait trois phases dans l'apprentissage : en premier, on répète l'information dans la mémoire de travail (mémoire courte), puis on ajoute à l'information des connaissances intériorisées acquises antérieurement et en dernier lieu les informations transformées deviendront des automatismes donc des informations consolidées.

Les automatismes demandent beaucoup moins de place dans la mémoire de travail, ce qui facilite l'assimilation de nouvelles informations et l'acquisition de nouvelles compétences. Les théories connexionnistes⁶³, quant à elles, expliquent l'apprentissage en termes de réseaux neuronaux où des neurones activent les autres neurones menant à l'acquisition. *Dynamic Systems Theory*⁶⁴, aussi appelée la théorie du chaos, comprenant des calculs mathématiques, a été développée par Diane Larsen-Freeman en 1997. Elle postule qu'il existe une interconnexion complète entre toutes les variables d'apprentissage, ce qui ferait que le changement dans une variable

⁶⁰ Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans Guy Cook, G. et Seidlhofer, B. (Dir.) *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford University Press, 125-144.

⁶¹ Swain, M. (1985). Communicative competence: Some role of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans Gass, S. et Madden, C. (Dir.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 235-253.

⁶² Anderson, J. R. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological review*, 89(4), 369.

⁶³ Westermann, G., Ruh, N., & Plunkett, K. (2009). Connectionist approaches to language learning. *Linguistics*, 47(2), 413-452.

⁶⁴ De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 7-21.

affecterait toutes les autres variables. Elle est très à la mode en ce moment dans le domaine de SLA (*Second Language Acquisition*, RAL anglophone).

L'environnement social de l'apprenant est mieux pris en compte dans les théories socioculturelles et -linguistiques laissant à un niveau moindre les processus cognitifs de l'apprenant. Aujourd'hui, la vision de l'environnement diffère de l'époque du béhaviorisme où la répétition d'un même stimulus en classe de langue conditionnait la réaction des apprenants : les élèves devaient imiter l'enseignant et formuler des expressions sollicitées par l'enseignant par le même stimulus qu'auparavant tel qu'un geste ou un mot. Dans le domaine de la didactique des L2 la méthode audio-orale⁶⁵ était populaire.

Dans les années 1970, John Schumann a introduit sa théorie d'acculturation⁶⁶ qui soutient que la *distance sociale* psychologique, que l'apprenant perçoit vis-à-vis de la communauté linguistique cible, a un impact majeur sur l'apprentissage de L2. Simultanément, les chercheurs allemands ont étudié comment les nouveaux arrivés apprenaient l'allemand. Manfred Pienemann a alors développé la *théorie de processabilité*⁶⁷ selon laquelle il existe un ordre systématique d'appropriation linguistique. L'étude de Pienemann et Håkansson⁶⁸ soutient qu'il y a un tel ordre dans l'apprentissage des structures grammaticales en suédois langue seconde.

En parlant des théories d'acquisition des langues, il ne faut pas oublier Larry Selinker⁶⁹, qui est un chercheur important dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Il a introduit sa notion de *langue intermédiaire*, aussi appelé *interlangue*, *interlanguage*, en 1972. Selon la théorie de *langue intermédiaire*, la langue produite par un apprenant de langue est une *langue intermédiaire*, différente de la langue cible et de la première langue. Selinker décrit l'interlangue comme un système linguistique distinct que l'on peut observer lorsqu'un apprenant tente de s'exprimer dans la langue cible.

⁶⁵ Saville-Troike, M. (1973). Reading and the audio-lingual method. *TESOL quarterly*, 395-405.

⁶⁶ Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language learning*, 26(1), 135-143.

⁶⁷ Pienemann, M. (1998). Language processing and second language development: Processability theory (Vol. 15). John Benjamins Publishing.

Pienemann, M., & Kessler, J. U. (2012). Processability theory. *The Routledge handbook of second language acquisition*, 228-247.

⁶⁸ Pienemann, M., & Håkansson, G. (1999). A unified approach toward the development of Swedish as L2: A Processability Account. *Studies in second language acquisition*, 21(3), 383-420.

⁶⁹ Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

Il parle également des structures fossilisées, c'est-à-dire des erreurs persistantes dans la langue intermédiaire. Selon sa théorie d'interlangue l'apprenant de langue essaie de développer son interlangue pour correspondre le mieux possible à la compétence linguistique du locuteur natif. Le succès de l'apprentissage peut ainsi être évalué en rapport avec ce modèle du locuteur natif. L'apprenant formule des hypothèses et effectue des transferts linguistiques de ses connaissances de la première langue envers son interlangue. Les différentes pratiques et stratégies de communication et d'apprentissage sont également transférées à l'interlangue, ce qui peut résulter en surgénéralisations par rapport à la langue cible.

2.2 Compétence de communication

« Much of education can be viewed as a process of gaining communicative competence in academic settings »⁷⁰.

David Bloome et Francis Bailey résument ainsi une finalité importante pour l'enseignement des langues. En effet, c'est à travers la pratique et la participation à un événement, tel qu'un cours de langue, que l'on acquiert des compétences qui permettent par la suite de participer à d'autres événements semblables. La pratique, l'utilisation de la langue cible de façon régulière, est alors essentielle pour l'apprentissage pour que les connaissances se transforment en compétences et ensuite en performance satisfaisante dans un contexte académique. Nous allons maintenant présenter cette notion de compétence de communication/compétence communicative.

⁷⁰ Bloome, D., & Bailey, F. M. (1992). Studying Language and Literacy through Events, Particularity, and Intertextuality. *Report no pub date*. 181-, p. 184.

La vision de Noam Chomsky de la faculté inhérente du langage chez l'humain et sa notion de compétence linguistique (*linguistic competence*⁷¹) ont conduit à la naissance de la notion de la compétence communicative. La représentation de la langue comme un code linguistique est caractéristique des théories naturalistes de l'acquisition des langues. Dell Hymes est généralement présenté comme le père de la compétence communicative⁷². Il a créé la notion par opposition à la notion de compétence linguistique de Chomsky qui, lui, affirmait que les facteurs sociaux ne devraient pas être étudiés dans le domaine de la linguistique.

Contrairement à Chomsky, qui considère que l'environnement n'est pas un facteur important dans l'apprentissage de L1 ou de L2, Hymes⁷³ a affirmé que la structure de la langue et son acquisition dépendent du contexte : il faut donc posséder, en plus de la compétence linguistique, une compétence sociolinguistique, c'est-à-dire maîtriser les normes d'un usage approprié des mots selon le contexte social donné.

Cette compétence communicative englobant les deux aspects de Hymes a servi aux motivations des enseignants de langue depuis les années 1970. La notion de la compétence communicative a largement favorisé la communication dans l'apprentissage des langues étrangères à travers des approches communicatives d'enseignement (*communicative language teaching, CLT*) en inspirant des recherches en linguistique appliquée. Les idées de Hymes ont pris un essor et depuis sa création, la notion de la compétence communicative a été reprise et développée.

De nos jours, les modèles de la compétence communicative des années 1980 proposés par Canale et Swain⁷⁴ et Canale⁷⁵ sont toujours importants dans le domaine de la didactique des langues étrangères et de la linguistique appliquée. Ils ont développé un modèle tel qu'on puisse l'utiliser dans l'enseignement en ajoutant la compétence stratégique, c'est-à-dire la capacité verbale de compenser des lacunes dans ses connaissances, à la compétence linguistique, désormais appelée la

⁷¹ Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Language*. Mass. Inst. Tech. Press, Boston.

⁷² Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, 23 (2), 8-28.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics*, pp. 269-293.

⁷³ Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics*.

⁷⁴ Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1.

⁷⁵ Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), 1-47.

compétence grammaticale (*grammar competence*), et à la compétence sociolinguistique. En 1983⁷⁶, Canale a complété sa notion de compétence communicative par celle de la compétence discursive (*discourse competence*), donc la capacité d'élaboration et de compréhension des textes et des discours cohérents (il s'agit de ne plus les considérer au sein d'une seule proposition grammaticale).

En 1995, Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrel⁷⁷ ont proposé d'ajouter la compétence actionnelle, c'est-à-dire la capacité de produire des actes de parole (*speech acts*, à l'oral) à la compétence communicative. Les actes de parole, aussi appelés actes de langage, réfèrent aux énoncés ayant une fonction de performance selon l'intention du locuteur telles qu'ordonner, interroger, supplier, affirmer, inciter etc. Il s'agit des actes que réalise le locuteur à travers les mots. Il est toujours courant de structurer l'enseignement des langues étrangères selon différentes fonctions (fonctionnalité) du langage. Lorsqu'on étudie la grammaire, on apprend à la fois quelles fonctions langagières, objectifs communicationnels telle ou telle construction grammaticale permet de réaliser à travers des actes de parole (demander la direction, exprimer son avis etc.).

Dans le domaine de la didactique des langues en Europe, le terme de compétence communicative a été développée dans une direction davantage socioculturelle (sociolinguistique est remplacé par socioculturel dans le modèle de Celce-Murcia et al.⁷⁸) et interculturel toujours prenant en compte la compétence communicative incluant les composantes antérieures de la compétence communicative comme une évidence.

D'autres chercheurs importants ont également développé la compétence communicative, parmi lesquels nous pouvons mentionner Lyle Bachman, mais contrairement à Canale et Swain, ils l'ont développée avant tout dans l'intention de mesurer la compétence communicative en termes d'aptitudes et moins dans un but didactique. La compétence communicative de Bachman⁷⁹ est composée :

⁷⁶ Ibid.:

⁷⁷ Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.

⁷⁸ Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.

⁷⁹ Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

- 1) de la compétence linguistique (organisationnelle, grammaticale, textuelle) ;
- 2) de la compétence illocutionnaire (manipulative, heuristique ; imaginative, idéationnelle) ;
- 3) de la compétence sociolinguistique (registres, références culturelles, dialectes, variétés) ;
- 4) de la compétence stratégique (savoir déterminer le but communicatif, ses intentions et les moyens d'y parvenir) ;
- 5) des mécanismes psychophysiologiques (processus neurologique et psychologique permettant de produire et de comprendre le langage : ouïe, vision, capacités neuromusculaires).

En effet, il est clair que l'évaluation de la compétence communicative intéresse les linguistes. On cherche toujours à mesurer *l'aptitude linguistique*⁸⁰ des élèves, la capacité cognitive à acquérir la langue cible. En effet, l'idée d'une aptitude d'apprentissage particulière et d'un talent personnel pour les langues n'est pas récente. Ce sont les travaux de Carroll et Sapon⁸¹ et Pimsleur⁸² dans les années 50 et 60 qui ont donné l'air à cette branche d'étude voulant établir un modèle d'acquisition qui permette de prédire l'accomplissement des élèves dans leur processus d'acquisition de la L2.

Selon Peter Skehan⁸³, qui est un expert contemporain à ce sujet, la notion de l'aptitude linguistique comprend quatre principes 1) il existe un talent pour l'apprentissage des langues qui n'est pas identique à la capacité intellectuelle ou le QI de l'individu 2) le talent n'est pas un simple résultat de pratique ou d'expériences d'apprentissage antérieures 3) il s'agit d'une aptitude relativement stable 4) l'aptitude linguistique varie selon chaque individu.

McCroskey⁸⁴ utilise un autre terme pour référer à la compétence communicative, celui de la *compétence de communication (communication competence)*. Il la définit en tant que connaissance du comportement approprié et la différencie de la notion de performance. En réalité, l'individu peut être un communicateur compétent sans toutefois atteindre ses buts dans certaines situations ; il est aussi possible que l'on ne

⁸⁰ Gilbert, S. D. (1991). *Second Language Learning Aptitude: Issues in the Identification and Profiling of Poor Second Language Learners*. Doctoral dissertation. La Trobe University.

⁸¹ Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*. APA.

⁸² Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt, Brace & World.

⁸³ Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

⁸⁴ McCroskey, J. C. (1982). Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication education*, 31(1), 1-7.

soit pas compétent comme communicateur mais qu'on atteigne tout de même ses objectifs communicatifs dans une situation de communication particulière. La compétence de communication ne garantit donc pas l'efficacité ou la réussite dans une situation communicative c'est-à-dire la performance réelle.

Brian H. Spitzberg⁸⁵ va encore plus loin dans son idée de compétence de communication en soulignant l'importance du contexte. Les connaissances des comportements appropriés et la capacité de chacun de les appliquer peuvent, tout à fait, dépendre du contexte où on doit les mettre en application. Son approche est relationnelle – il s'agit d'une compétence relationnelle qu'on mobilise dans un contexte interpersonnel particulier. La compétence égale plutôt un savoir appliquer des connaissances, des *skills*⁸⁶ en lien avec la motivation, dans le sens de la volonté et de l'intention de celui qui s'exprime. La performance dans la communication n'est pas simplement une manifestation de l'aptitude intellectuelle. Spitzberg⁸⁷ met également en avant que les individus ne partagent pas tous la compétence de communication interpersonnelle dans une même mesure, ce qui peut mener à des conséquences néfastes pour ceux qui se sentent ou se trouvent incompetents dans des situations de communication.

Nous tenons à faire remarquer qu'il ne s'agit pas d'un problème émergeant uniquement dans un contexte d'apprentissage d'une langue-culture étrangère. La nécessité ou le besoin de posséder une compétence de communication n'est pas propre aux situations communicatives interculturelles où on aurait en face de soi une personne étrangère. Qui plus est, certains individus ne rencontrent moins de difficultés face à la communication orale dans une nouvelle langue ou dans une langue autre que leur langue maternelle.

Il existe des apprenants qui parlent volontiers et qui pratiquent la communication orale ou écrite sans être freiné (ou très peu) même s'ils reconnaissent faire des erreurs

⁸⁵ Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. *Intercultural communication: A reader*, 9, 375-387.

⁸⁶ Le mot *skill* fait référence aux capacités de cibler et d'appliquer ses connaissances. Le terme vient du norrois et signifie à l'origine « comprendre, reconnaître l'essentiel » – aujourd'hui le verbe « *skilja* » est généralement utilisé dans les langues scandinaves pour désigner le verbe « séparer » ; seulement en islandais il a gardé son sens initial « comprendre ». Lorsque nous avons un *skill*, nous savons donc séparer l'essentiel des choses qui ne sont pas pertinentes. Cela est nécessaire pour savoir agir de façon adéquate.

⁸⁷ Spitzberg, B. H. (1988). Communication competence: Measures of perceived effectiveness. A handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes, 67-105.

linguistiques par-ci par-là : le but de la communication est bien l'échange des messages et leur bonne compréhension. Les personnes qui priorisent l'efficacité et l'intercompréhension dans la communication n'accordent pas beaucoup d'importance aux erreurs linguistiques tandis que d'autres les perçoivent comme une manifestation de l'incompétence. Les derniers idéalisent la langue standard et la précision grammaticale et leur ressenti personnel des lacunes dans la maîtrise du code linguistique inhibe la communication. Les traits personnels entrent alors en jeu. Dans le même temps, les préférences de chaque interlocuteur sont encadrées par des idéologies linguistiques, telle que valorisation de la langue standard ou de l'efficacité.

Quelle que soit l'idéologie la plus valorisée, on ne peut pas éviter de commettre des erreurs et d'avoir des lacunes lorsqu'on apprend une nouvelle langue. Cela dit, on peut également imaginer que la moindre erreur puisse mettre en péril la réussite dans une situation de communication, ce qui peut expliquer la réticence de nombreux citoyens français et finlandais de parler dans des langues étrangères.

Dans une situation de communication, il existe aussi des normes de communication propres aux locuteurs qui forment une culture particulière : celle d'une classe de cours, celle d'un quartier, celle d'une région, celle d'une entreprise, celle d'une université. La personnalité du locuteur se manifeste également dans sa façon de parler personnelle. Dans le domaine de la linguistique appliquée, nous retrouvons la notion de *prédisposition à parler*, *willingness to communicate*⁸⁸ qui concerne la volonté générale de l'apprenant à s'exprimer à l'oral et, dans le cas des langues secondes, dans la langue cible. La prédisposition à parler a été initialement perçue comme un trait personnel de l'apprenant mais les chercheurs comme Peter McIntyre⁸⁹ et Marc Dewaele⁹⁰ ont montré comment le contexte énonciatif, notamment de classe de langue, impacte la prédisposition de l'apprenant à s'exprimer. Plus l'ambiance dans la classe est positive, moins les apprenants sont anxieux et sont prédisposés à parler comme le conclut l'étude par Khajavy, McIntyre

⁸⁸ McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and personality*, 5(2), 19.

⁸⁹ MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.

⁹⁰ Dewaele, J.-M. and Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. *Journal of the European Second Language Association*, X(X), 1–14

et Barabadi⁹¹. McCroskey⁹² souligne également la nécessité de prendre en compte les émotions lorsqu'on veut enseigner la compétence de communication. Une maîtrise partielle des connaissances du code linguistique, ou bien de la compétence linguistique comme l'utilise Chomsky⁹³ est nécessaire pour pouvoir communiquer, mais d'autres facteurs psychologiques entrent également en jeu au moment de la communication.

2.3 Les émotions dans l'apprentissage – les apports de la psychologie sociale

Antonio Damasio, neuroscientifique reconnu, affirme que « certain aspects of the process of emotion and feeling are indispensable for rationality »⁹⁴. Les émotions sont donc présentes et nécessaires pour pouvoir agir d'une façon raisonnable. Nous comprenons les émotions d'une façon générale englobant aussi bien les différents aspects des sentiments, de l'humeur et de l'attitude qui ont un impact sur nos comportements, ce qui correspond à la définition de l'*affect* par Arnold et Brown⁹⁵.

Aussi bien les études dans les domaines des neurosciences, de la psychologie expérimentale que dans la théorie de réseaux de neurones, *neural network theory*, vont

⁹¹ Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., et Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605-624.

⁹² McCroskey, J. C. (1982). Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication education*, 31(1), 1-7.

⁹³ Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton de Gruyter.

⁹⁴ Damasio, A. (1996). Descartes' error: emotion, reason and the human brain. London: Papermac, p. 15.

⁹⁵ Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). 1 A map of the terrain. *Affect in language learning*, 1.

contre l'idée populaire, que Levine juge erronée, notamment que la raison et l'émotion seraient opposées et que la raison serait supérieure à l'émotion⁹⁶.

Levine prend en exemple Ellen Peters⁹⁷ qui a découvert que les émotions affectent le traitement de l'information en le guidant, en sélectionnant ce qui est essentiel et en permettant de comparer les alternatives tout en motivant les comportements. On peut donc dire que nos émotions influencent également nos choix d'apprentissage des langues étrangères. Plusieurs scientifiques soutiennent l'idée de l'importance des émotions pour pouvoir agir de façon raisonnée et raisonnable, sont cités par Levine⁹⁸ : Antonio Damasio ; Grossberg ; Nauta; Pribram.

Nous adhérons tout à fait à cette idée de l'importance de valoriser les émotions en parallèle avec la raison. Il est nécessaire de prendre en compte les émotions dans notre vie de tous les jours et non moins dans l'enseignement-apprentissage des langues. L'apprenant se sent notamment assez vulnérable face aux critiques en débutant une nouvelle langue, étant donné qu'il est en train de créer son *répertoire* dans la langue cible, voire un *répertoire plurilingue* en mettant en lien ses connaissances antérieures avec les connaissances nouvelles. Il est également en train d'élargir son identité linguistique et personnelle en apprenant une nouvelle façon de s'exprimer et de décrire le monde. Dans ce contexte, l'apprenant est alors particulièrement sensible par rapport aux critiques des autres concernant ses compétences qui sont loin d'être finalisées.

Il est alors important que les peurs et les incertitudes ne soient pas renforcées ou rajoutées dans les cours. L'*intelligence émotionnelle* peut sonner comme une expression amusante mais il est nécessaire de comprendre les émotions des autres, de ses étudiants pour leur permettre d'apprendre dans une ambiance encourageante. L'*intelligence émotionnelle* comme concept a surtout été popularisée par Daniel

⁹⁶ Levine, D. S. (2017). Modeling the Instinctive-Emotional-Thoughtful Mind. *Cognitive Systems Research*, p. 92.

⁹⁷ Peters, E. (2006) The functions of affect in the construction of preferences. Dans : Lichtenstein, S., & Slovic, P. (Eds.). (2006). *The construction of preference*. Cambridge University Press.

⁹⁸ Damasio, A. R. (1994). Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain. New York: Grosset/Putnam.

Grossberg, S. (1971). On the dynamics of operant conditioning. *Journal of Theoretical Biology*, 33(2), 225-255.

Nauta, W. J. (1971). The problem of the frontal lobe: A reinterpretation. *Journal of psychiatric research*, 8(3), 167-187.

Pribram, K. H. (1991). Brain and perception: Holonomy and structure in figural processing. Psychology Press.

Goleman⁹⁹. La notion fait référence à notre capacité de reconnaître nos propres émotions et celles d'autrui afin de nous motiver et afin de gérer nos émotions personnelles et celles dans nos relations (Goleman¹⁰⁰, cité dans Mortiboys¹⁰¹).

En tant qu'être humain, nous interprétons en continu des manifestations des émotions d'autres personnes. Dans la classe langue, les apprenants et l'enseignant observent les manifestations des émotions dans le groupe et en sont influencés. Il est aussi possible d'interpréter certains comportements communicatifs comme une expression d'émotion, ce qui guide tant la perception sociale que les comportements communicatifs.

Reinhard Fiehler¹⁰², germaniste allemand, conduit des recherches sur les émotions qu'il étudie comme une partie inhérente aux comportements communicatifs. Contrairement à la vision traditionnelle des émotions, il soutient que les émotions ne sont pas uniquement engendrées par l'individu qui les subit psychologiquement en tant qu'un phénomène interne mais qu'elles sont un élément clé, de nature fonctionnel, dans l'interaction sociale¹⁰³.

Il explique que les sciences sont dominées par une conceptualisation des êtres humains comme des acteurs sociaux suivant des objectifs et des buts dans leur vie et procédant de façon rationnelle pour atteindre ces buts. Il s'en suit que les théories de communication promeuvent une vision selon laquelle la communication a une finalité et se déroule de façon logique et raisonnable. La langue serait un moyen d'atteindre des buts communicatifs. Les émotions sont généralement conçues comme un phénomène psychologique interne à l'individu, ce qui les rend difficiles à théoriser.

Nous n'allons pas expliquer en détail les différents niveaux d'analyse des émotions qu'utilise Fiehler mais nous nous contentons de présenter les trois aspects qui nous ont servi de base dans notre analyse des témoignages de nos sujets. Nos données indiquent qu'une vision partiellement sociale des émotions corrobore bien avec la perception sociale de nos sujets.

⁹⁹ Cf. par exemple Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.

¹⁰⁰ Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam, p. 317.

¹⁰¹ Mortiboys, A. (2005). *Teaching with emotional intelligence. A step by step guide for higher and further education professionals*. Taylor & Francis, p. 2.

¹⁰² Fiehler, R. (2002). How to do emotions with words: Emotionality in conversations. *The verbal communication of emotions*, 79-106.

¹⁰³ Fiehler, R. (2002). How to do emotions with words: Emotionality in conversations. *The verbal communication of emotions*, 79-106, p. 81.

Trois principes colorent la conception sociale des émotions de Fiehler : 1) on peut considérer que les émotions et les comportements communicatifs sont des entités distinctes l'une de l'autre 2) Les émotions peuvent être la cause pour les comportements communicatifs et inversement, les comportements communicatifs peuvent être la cause des émotions 3) On suppose qu'il est possible d'interagir en étant dans un état d'esprit neutre ou émotionnellement non-chargé¹⁰⁴. Lorsqu'un interlocuteur ressent des émotions, son comportement communicatif en est influencé et différent vis-à-vis d'un état mental neutre, et il est donc possible de remarquer cette différence de comportement.

Nous embrassons ces trois principes des émotions ainsi que la vision de Damasio sur la nécessité de comprendre les émotions comme un élément indispensable à la pensée qui guide la raison.

2.4 Motivation dans l'apprentissage des langues

Dans le domaine d'acquisition des langues étrangères et dans le domaine de la didactique des langues étrangères, on reconnaît généralement que la motivation est un élément clé pour prédire le succès de l'apprenant à s'approprier la langue cible. Il existe de nombreuses théories motivationnelles et nous allons simplement donner un bref aperçu sur la question. Nous avons fait ce choix car la motivation émerge comme un facteur explicatif des progrès linguistiques des apprenants.

Il existe des théories bien complexes de motivation mais il est relativement courant d'opposer deux types de motivations des apprenants. Les théories dualistes de motivation opposent généralement la motivation intrinsèque et extrinsèque. Le premier type de motivation fait référence au plaisir que l'activité envisagée peut produire tandis que la motivation extrinsèque implique que le plaisir anticipé sera la conséquence de l'activité. Ainsi, dans le cas de la motivation intrinsèque, le plaisir est

¹⁰⁴ Fiehler, R. (2002). How to do emotions with words: Emotionality in conversations. *The verbal communication of emotions*, 79-106, p. 94.

inhérent à l'activité elle-même ; et dans le cas de la motivation extrinsèque, il est extérieur à l'activité. D'après Weiner¹⁰⁵, la motivation intrinsèque est engendrée par le plaisir anticipé que produira une activité, dans notre cas les activités d'apprentissage du suédois ou du finnois.

Nombreux psycholinguistes, tels que Deci et Ryan¹⁰⁶ et Gardner et McIntyre¹⁰⁷ réclament la supériorité de la motivation intrinsèque pour l'apprentissage des L2 : les apprenants qui apprennent pour leur développement personnel et le plaisir vont persévérer pour atteindre des buts personnels d'apprentissage. On suppose aussi qu'ils sont plus autodirigés, *self-directed learners*¹⁰⁸, que les apprenants motivés par des facteurs extérieurs. Par conséquent, il est donc plus probable qu'ils vont mieux acquérir la langue cible que des apprenants moins proactifs, moins autonomes. D'après une vision dualiste, les apprenants réceptifs attendent que l'enseignant fixe des objectifs d'apprentissage à leur place et ils souhaitent apprendre pour être performants et avoir des récompenses pour leur apprentissage. Ils peuvent persévérer dans l'apprentissage pour avoir une bonne note ou obtenir un diplôme.

Contrairement à beaucoup de théoriciens dans le domaine de la motivation, Steven Reiss¹⁰⁹ considère que l'importance du plaisir est largement surestimée pour expliquer la motivation des individus. Il critique les dualistes comme Kuhn¹¹⁰ de supposer qu'un être humain serait, par défaut, curieux et que le plaisir intellectuel serait le but final de son apprentissage autonome. A la place du plaisir, il propose que ce sont un véritable apprentissage et la connaissance qui motivent les personnes les plus curieuses et assoiffées de savoir. Ces personnes persévèrent dans l'apprentissage malgré l'anxiété, les critiques, les échecs et différentes sortes de frustrations. Les émotions négatives sont inhérentes à l'apprentissage de chaque apprenant de langue interrogé et leur processus d'apprentissage individuel évoque

¹⁰⁵ Weiner, B. (1995). Intrinsic motivation. Dans Manstead, A., Hewstone, M., Fiske, S., Hoggs, M., Reis, H. & Samin, G. (éd.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Cambridge, UK: Blackwell, p. 341.

¹⁰⁶ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum

¹⁰⁷ Gardner, R. C. and McIntyre, P. D. (1992) The students' contribution to second language learning: affective variables. *Language Teaching* 26, 1-11.

¹⁰⁸ Nah, Y. (1999). Can a self-directed learner be independent, autonomous and interdependent?: Implications for practice. *Adult Learning*, 11(1), 18-25.

¹⁰⁹ Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires. *Review of general psychology*, 8(3), 179.

¹¹⁰ Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science education*, 77(3), 319-337.

des sentiments d'insuffisance en plus des sentiments de plaisir, appelée *foreign language enjoyment* par Jean-Marc Dewaele et Peter McIntyre¹¹¹.

Dernièrement ces auteurs s'interrogent sur les résultats de leur étude quantitative où certains sondés, élèves apprenant différentes langues étrangères, ont, d'après leurs mesures, simultanément des niveaux élevés de *foreign language enjoyment* et d'*anxiété en cours de langue*, ce qui présente pour eux un résultat difficile à comprendre. De notre point de vue, leurs résultats ne sont pas illogiques car un enseignant stressant ou menaçant n'impacte pas forcément les émotions positives de l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage de la langue cible ni son attitude envers la communauté linguistique cible voire son réseau social s'il compte des locuteurs de la langue parmi lui. De plus, une langue, ni son apprentissage, n'est pas limitée dans une classe de langue.

La procuration du plaisir dans le processus d'apprentissage est susceptible de varier dans le temps et l'espace et n'est pas un trait personnel stable. Tout ce qui est en lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas vécue de façon positive ou négative car nous sommes tous des êtres humains avec nos préférences personnelles. L'apprenant est continuellement influencé par des facteurs extérieurs de son quotidien. Par conséquent, la plupart de personnes abandonnent ou évitent certaines activités d'apprentissage car il n'est pas forcément agréable de s'acharner à comprendre et à achever une tâche d'apprentissage dont on ne voit pas l'intérêt ou que l'on trouve déplaisante comme il se peut dans le cas des langues étrangères.

Steven Reiss¹¹² estime que le plaisir n'est pas inhérent à l'activité mais plutôt une conséquence lorsque la finalité, comme le sentiment de suffisance, ou d'efficacité¹¹³, de l'activité est achevée, « *motive is satiated* ». A ce propos, Zoltan Dörnyei estime que c'est une idée de soi en tant qu'utilisateur de la langue, *the ideal L2-self*, donc une imagination de sa future personne en train d'agir dans la langue, qui serait un facteur

¹¹¹ Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.

¹¹² Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires. *Review of general psychology*, 8(3), 179.

¹¹³ D'après Reiss un être humain a 16 désirs fondamentaux qui le motivent et il va prendre action lorsqu'il est en privation par rapport à ses désirs. Les désirs ou besoins motivants sont les suivants : Pouvoir – le désir d'influencer menant à la sensation d'efficacité ; Curiosité ; Indépendance ; Statut ; Contact social ; Vengeance ; Honneur ; Idéalisme ; Exercice physique ; Romance ; Famille ; Ordre ; Manger ; Acceptance ; Tranquillité ; Economiser. Il s'agit d'une théorie de motivation parmi d'autres. Différents psychologues ont identifié différents besoins et motivations (*drives*) chez les êtres humains mais nous n'allons pas traiter ces théories polémiques dans le cadre de cette thèse.

explicatif d'un investissement considérable dans l'apprentissage de la langue par les apprenants les plus compétents.

2.5 Approche écologique vis-à-vis de l'apprentissage des langues

« Une approche écologique vis-à-vis de la langue prend en compte le réseau complexe des relations qui existent entre l'environnement, les langues, et leurs locuteurs »¹¹⁴.

L'environnement inclut aussi bien le physique, le biologique que le social. Cette approche valorise la diversité¹¹⁵ et prend en compte le contexte dans lequel se trouvent les locuteurs des langues. L'écologie des langues partage également l'idée de *Lebenswelt*¹¹⁶, *monde vécu*, du philosophe Jürgen Habermas¹¹⁷ et d'un point de vue socioconstructiviste du savoir, elle suppose que l'apprentissage change le *monde vécu*

¹¹⁴ Original : “The ecological approach to language considers the complex web of relationships that exist between the environment, languages, and their speakers” Dans : Wendel, J. N. (2005). Notes on the Ecology of Language. *Bunkyo Gakuin University Academic Journal* 5, 51-76, p. 51.

¹¹⁵ Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (2011). Language ecology. *Pragmatics in practice*. Amsterdam: John Benjamins, 177-198.

¹¹⁶ Edmund Husserl a introduit la notion en 1936 mais Habermas l'a développé à sa façon insistant sur l'action communicative avec les sens culturels partagés qui y jouent un rôle majeur avec l'environnement social et économique. Chaque personne aurait son monde vécu donc sa réalité avec ses représentations, ses expériences, ses pratiques et sa vision du monde. Il s'agit donc du monde personnel vécu - différent pour tout individu.

¹¹⁷ Habermas, J. (1989). The theory of communicative action. v. 2 Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Boston, MA: Beacon Press.

de l'apprenant et ainsi sa réalité telle qu'elle est vécue. L'apprentissage est en même temps restreint par le *monde vécu*, les expériences, les attitudes, les croyances. Chacun a sa propre réalité, socialement construite, mais qui est pourtant en reconstruction permanente.

En effet, l'enseignement des L2 a été traditionnellement basé sur une conception monologique de la langue qui implique que la langue est un code linguistique, un système formel, structuré et abstrait¹¹⁸. Cette conception est remise en question par de nombreux enseignants de langue et de chercheurs¹¹⁹ et l'idéal d'un enseignement communicatif est de plus en plus soutenu depuis l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) en Europe. Le CECRL a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe afin de guider les pratiques d'enseignement des langues dans une direction communicative et actionnelle. Ce document offre également une échelle descriptive de six niveaux de maîtrise d'une langue (de A1 jusqu'à C2) qui a été adopté comme partie intégrante de l'évaluation par plusieurs établissements scolaires européens et même sur d'autres continents.

Actuellement, une vision dialogique de la langue en tant qu'action, en tant que pratiques sociales, s'est établie dans le monde anglophone et dans les pays nordiques¹²⁰. Cette vision est également promue par l'écologie des langues et par l'approche socioculturelle de l'apprentissage. Les approches ont en commun une conception de l'apprentissage de langue comme un processus de socialisation dans des pratiques discursives et culturelles de la communauté linguistique cible. Elinor Ochs¹²¹ et Bambi B. Scieffelin¹²² ont développé cette théorie de socialisation linguistique qui permet de positionner l'apprenant comme un membre, actuel ou en devenir, de la communauté linguistique envisagée.

¹¹⁸ Dufva, H. & Aro, M. (2012). Oppimisen kronotooppisuus: aika, paikka ja kielenkäyttäjä. *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, (4), 7-21.

¹¹⁹ Dufva, H., Suni, M., Aro, M., & Salo, O. P. (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 109-124.

¹²⁰ Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. JF Bergin & Garvey. Lähteenmäki, M., Varis, P., & Leppänen, S. (Dir) (2011). The shifting paradigm: towards a re-conceptualisation of multilingualism. Special issue on Mediated multilingualism. *Apples-Journal of Applied Language Studies*. Vol. 5, 1.

¹²¹ Ochs, E. (1993) Constructing social identity: A language socialisation perspective. *Research on Language and Social Interaction* 26 (3), 287-306.

¹²² Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. *The handbook of language socialization*, 71(1).

L'apprentissage des langues est donc perçu comme un processus de construction sociale d'un panel des compétences langagières ancré dans le temps et l'espace et situé dans un environnement particulier avec ses *affordances* pour utiliser la langue cible¹²³.

James J. Gibson¹²⁴, psychologue intéressé par la perception que l'être humain a du monde, définit l'affordance comme une possibilité d'action qu'offre l'environnement par rapport aux capacités d'action de l'individu. Donald A. Norman¹²⁵, chercheur en sciences cognitives, développe la notion de Gibson dans une direction plus subjective comme la possibilité d'action que le sujet perçoit selon ses expériences. Il soutient que l'individu est influencé par son passé et sa culture dans sa perception sociale, tandis que pour Gibson, l'affordance existe même si elle n'est pas perçue. Les *affordances* peuvent être perçues (*perceived affordances*) par des apprenants de langue, elles peuvent aussi passer inaperçues ou elles peuvent être perçues mais non exploitées.

L'approche écologique de l'apprentissage a une autre particularité : sa conception de la grammaire. Hopper¹²⁶, à qui nous empruntons ce concept, parle de *emergent grammar*, la grammaire émergente, qui fait référence à la capacité d'un locuteur d'interagir sans maîtriser la grammaire. Selon cette théorie, l'apprentissage de structures grammaticales est un *byproduct*, sous-produit ou résultat annexe de la communication. La maîtrise de grammaire n'est pas un prérequis pour communiquer. L'approche favorise aussi l'*étayage*, *scaffolding*, l'aide d'un tuteur pour atteindre des niveaux d'acquisition supérieurs à une acquisition autodidacte¹²⁷. Les enseignants, les tuteurs et les amis peuvent être perçus comme des affordances sociales qui permettent de mieux progresser grâce à l'*étayage*. Finalement, le positionnement de l'apprenant comme une personne compétente et capable d'apprendre et de comprendre des choses qui sont au-delà de son niveau de maîtrise actuel est point essentiel dans cette vision de l'apprentissage¹²⁸.

¹²³ Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

¹²⁴ Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

¹²⁵ Norman, D.A. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books.

¹²⁶ Hopper, P. J. (1998). *Emergent grammar*. Dans Tomasello, M. (Dir.) *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

¹²⁷ Van Lier, L. (2000). 11 From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. *Sociocultural theory and second language learning*, 78(4), 245.

¹²⁸ Bakhurst, D. (1991). *Consciousness and revolution in Soviet philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

2.6 Translanguaging comme une forme de pédagogie

L'approche écologique de l'apprentissage des langues a aussi mené à une remise en cause des pratiques monolingues souvent priorisées en cours de langue. Angela Creese et Adrian Blackledge¹²⁹ sont des ethnographes linguistes qui promeuvent une nouvelle pédagogie, celle du *translanguaging*. Le *translanguaging* réfère à l'utilisation de plusieurs langues en parallèle ; auparavant, on parlait systématiquement d'alternance codique, *code switching*. L'alternance codique conçoit l'utilisation de plusieurs langues comme un changement de codes linguistiques distincts. Le *translanguaging* implique que la langue mixte n'est pas considérée tout simplement comme erronée. Elle peut aider les élèves à mieux comprendre et à mieux interagir en classe. La notion du *translanguaging* est particulièrement utile dans des contextes plurilingues. En effet, les compétences en plusieurs langues ne sont pas considérées comme des compétences séparées dans une langue¹³⁰, par exemple en finnois et en suédois, mais les compétences plurilingues d'un individu sont conçues comme une *multicompétence* de plusieurs langues dans un seul répertoire linguistique de l'apprenant. Cette notion nous sera utile pour notre analyse des témoignages des apprenants.

Nous allons maintenant présenter les didactiques des langues les plus promues en Europe.

¹²⁹ Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal*, 94(1), 103-115.

¹³⁰ Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2, 1-28.

3 LES DIDACTIQUES EN VOGUE EN EUROPE

Etant donné que nous comparons des données éducatives dans un contexte européen, nous allons soulever quelques aspects typiques des didactiques des langues secondes. Par langue seconde, nous faisons référence à toute langue acquise après une première langue.

3.1 Les compétences interculturelles au centre de la didactique des langues secondes

« Qu'apporte l'inscription sociale de l'acteur au débat sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ? »¹³¹, s'interroge Geneviève Zarate. Selon elle, la vision de l'apprenant en tant qu'acteur social amène quelque chose de nouveau dans le domaine de la didactique des langues étrangères en y ouvrant des horizons pluridisciplinaires qui ne se limitent pas à la psycholinguistique et à la sociolinguistique¹³².

Les auteurs du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*¹³³ soulignent l'importance d'avoir une approche plus communicative de la didactique des langues étrangères. Une approche communicative prendrait comme but d'enseigner « aux apprenants les

¹³¹ Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (ed) (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 61.

¹³² Ibid. : p. 61.

¹³³ Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (ed) (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines.

stratégies de prise de parole, la gestion des tours de parole et des thèmes du discours nécessaires pour communiquer avec des locuteurs natifs dans le contexte d'échanges verbaux », selon les termes de Claire Kramsch¹³⁴.

L'acteur social plurilingue a en effet un rôle d'intervention sociale antithétique du mimétisme social que l'on exige de la part des étrangers souscrivant aux codes linguistiques et sociaux dont le natif serait l'emblème¹³⁵. Ainsi, nous pouvons comprendre que la définition de la maîtrise d'une langue ne repose plus sur une vision traditionnelle, mais sur les compétences interculturelles socio-pragmatiques et sur le capital plurilinguistique et pluriculturel du locuteur-apprenant, mais qui communiquerait toujours avec les natifs.

Une approche actionnelle de l'enseignement des langues étrangère considère l'apprenant d'une façon plus holistique qu'auparavant. L'apprenant est un acteur social qui doit être socialisé à agir dans la langue, de l'utiliser pour ses propres buts et non seulement comme un outil de communication lors des activités orales dans la classe de langue. Nous avons choisi cette approche comme base afin d'examiner de plus près le développement, chez les étudiants, des compétences linguistiques qui en même temps, selon l'approche communicativo-actionnelle, seraient des capacités communicatives interculturelles. Qu'est-ce que les compétences interculturelles ?

Il y a des raisons d'affirmer que le développement des compétences interculturelles représente un des premiers buts pour la mobilité internationale des étudiants académiques¹³⁶. Les échanges avec les natifs sont bien évidemment au cœur du programme Erasmus, ce qui nous inspire à étudier également les séjours linguistiques des étudiants comme faisant partie du processus d'apprentissage du finnois et du suédois.

Kramsch souligne le caractère expressif et ainsi identitaire des mots en parlant des mots qui ont une vie sociale et culturelle, ce que Galisson¹³⁷ appelle les charges culturelles partagées. En d'autres mots, les mots prennent leur sens dans leur usage par des locuteurs de certaines cultures de communication, ou de communautés linguistiques. Partant d'une approche communicative dans la didactique des langues

¹³⁴ Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. p. 35.

¹³⁵ Ibid.: p. 62.

¹³⁶ Dervin, F., Byram, M. et al. (2008) : *Échanges et Mobilités Académiques : Quel bilan ?* Paris, l'Harmattan, p. 44.

¹³⁷ Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Collection Didactique des langues étrangères. Clé International, Paris.

étrangères, apprendre une langue voudrait dire apprendre le mode d'expression d'une communauté linguistique¹³⁸ donnée.

Dans le même temps, beaucoup de chercheurs soutiennent que la lingua franca anglaise voire d'autres langues aurait dépassé l'idée de communauté linguistique, de la speech community. Dans le cadre de cette thèse, nous nous appuyons sur cette approche communicativo-actionnelle afin d'étudier l'enseignement-apprentissage du finnois et du suédois et voir, par la même occasion, si cet apprentissage a un effet sur l'identité de l'apprenant en France, en Suède et en Finlande. Est-ce que nos étudiants participants se sentent plurilingues ?

Le concept de l'interculturalité, aussi appelée *intercultural dynamics*, se trouvera donc central dans cette démarche. Étant donné que plusieurs termes sont employés pour désigner ce concept complexe, nous allons par la suite utiliser davantage le terme de compétences interculturelles. Selon notre interprétation il s'agit des capacités de parler et agir dans un monde plurilingue et pluriculturel.

3.2 L'apprenant des langues comme acteur social

Christian Puren¹³⁹ affirme que le CECRL voudrait former des personnes qui agissent avec les autres pour des actions communes. Afin que l'individu apprenne la langue cible, il faudrait alors lui proposer des occasions de *coactions*. Puren expose que la vision de la finalité de l'apprenant a changé au fil du temps : d'abord on a avait comme objectif de former des lecteurs via la traduction, ensuite des commentateurs qui devaient parler sur des documents selon la méthodologie active ; ensuite on a formé des communicateurs en simulant des situations communicatives selon

¹³⁸ Communauté linguistique peut être définie comme une communauté partageant les mêmes normes de langue, voire un état où on parle la même langue selon une vision plus traditionnelle. cf. Calvet, L.-J. (1993) : *La sociolinguistique*, Presses Universitaires de France. Paris, p. 70.

¹³⁹ Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.

l'approche communicative tandis que l'approche actionnelle forme comme finalité la formation des acteurs sociaux. Mais les finalités ont-elles vraiment changé ? Selon Puren¹⁴⁰, l'approche actionnelle du CECRL est nettement liée à l'intégration européenne : on suppose que les étudiants (ou élèves) vont suivre une partie de leurs formations ou travailler dans une langue étrangère (ou plusieurs) et ailleurs que dans leur pays d'origine.

3.3 L'apprentissage collaboratif et la perspective actionnelle

L'attraction des approches didactiques à la fois actionnelles et promouvant l'apprentissage collectif est claire lorsque nous regardons les programmes scolaires suédois, français et finlandais. L'apprentissage collaboratif dans les classes, à travers les projets d'élèves ainsi que sous la forme virtuelle donc à distance est amplement accepté comme constitutif de l'apprentissage individuel. Le côté social se révèle important dans le fait que les membres du groupe reconstruisent ensemble leurs connaissances et vont alors apprendre plus de choses qu'en étudiant des informations uniquement de leur propre perspective socioculturelle. On est également soutenu par les autres, donc on peut ressentir moins de stress face au projet à réaliser en regard de sa finalité. Plusieurs points positifs des formes de travail collectifs peuvent être proposés.

Michael Huber¹⁴¹ propose la conduite des projets-élèves comme idéal pour assurer un véritable apprentissage, une acquisition du contenu par les élèves. La conduite des projets relève de la culture de professionnalisation et peut donc être considérée comme utile et sensée pour les compétences professionnelles des élèves ou des étudiants. En effet, il s'agit d'une démarche inductive qui va de l'action au savoir, ce qui pourrait permettre une meilleure assimilation et compréhension du

¹⁴⁰ Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72

¹⁴¹ Huber, M. (2005). Conduire un projet-élèves. Hachette Éducation.

sujet étudié. La vision d'Huber rejoint l'idée socioconstructiviste du savoir, reconstruit ensemble avec autrui.

3.3.1 L'apprenant responsable de son apprentissage

« Pour reprendre la belle expression de Joseph Stiglitz, nous devons construire une société apprenante capable d'évoluer en permanence, au sein de laquelle chacun à appris à apprendre pour progresser tout au long de sa vie, professionnelle et citoyenne.¹⁴² »

Cette citation provient d'un rapport des stratégies à l'échelle nationale dans l'enseignement supérieur en France. L'apprentissage tout au long de la vie y est mentionné afin de pouvoir répondre aux besoins et aux défis de la société contemporaine. Il est clair que pour créer une société apprenante il faut que les citoyens soient des apprenants tout au long de leur vie : la vie citoyenne pourrait correspondre à la morale du citoyen, de savoir vivre ensemble en respectant les normes collectives, et la vie professionnelle à contribuer au bien-être des autres citoyens en travaillant. Ainsi, le rôle des étudiants universitaires, ici visés, serait d'apprendre de façon autonome.

Généralement, dans les discours officiels, on accepte la vision selon laquelle l'autonomie de l'apprenant par rapport à son processus d'apprentissage doit être soutenue afin qu'il sache apprendre. On apprend à apprendre. Le « savoir-apprendre » est un objectif éducatif à part entière, présent tant dans les programmes nationaux suédois finlandais et français que dans le CECR. Il va de soi que

¹⁴² Pour une société apprenante - propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Stratégie nationale de l'enseignement supérieur - StraNES, Rapport. 8 septembre 2015 accessible sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf consulté le 20 juillet 2017

l'autonomie est essentielle pour un développement personnel en tant qu'apprenant mais aussi comme usager, locuteur de la langue cible.

Phil Benson et Philip C. Candy¹⁴³ considèrent que l'autonomie est une capacité naturelle d'un être humain. Benson¹⁴⁴ différencie *l'autonomie* de *l'auto-direction* de la façon suivante : l'autonomie serait un trait, une capacité de l'individu de s'auto-diriger (chacun la possède mais à de différents degrés) tandis que *l'auto-direction* ou l'apprentissage autodidacte fait référence aux choix personnels de l'apprenant de ce qu'il va étudier, de quelle façon il va le faire ainsi que son évaluation des acquis et de l'efficacité de ses méthodes. Henry Holec, un chercheur chevronné dans le domaine de l'autonomie et de l'auto-direction, considère que l'autonomie doit être apprise et acquis dans l'apprentissage formel.

L'apprentissage autonome ou autodirigé est, en fait, devenu de plus en plus important dans les sociétés globales. On peut tout à fait voir la prolifération de différentes formes et approches d'enseignement ayant comme un objectif commun d'autonomiser les élèves. L'approche communicative, l'approche actionnelle, l'apprentissage par problèmes et par projets et l'apprentissage expérientiel se basent tous sur une idée d'une responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis de son processus personnel d'apprentissage. Ce qui est commun à de nombreuses approches centrées sur l'apprenant, c'est aussi le côté social et collaboratif du processus d'apprentissage : on apprend en interagissant, en collaborant en cherchant ensemble à construire des connaissances. Les autres apprenants servent de tuteurs et peuvent apprendre des choses les uns aux autres. Ce n'est plus l'enseignant qui est l'unique détenteur du savoir et du savoir-faire mais les apprenants peuvent s'engager dans des activités en groupe ou en pair et aller au-delà de leur potentiel personnel grâce aux échanges avec leurs pairs.

En parallèle avec ces didactiques promouvant l'apprentissage collectif, on veut donc positionner au centre de l'apprentissage l'apprenant lui-même qui devrait pouvoir travailler de façon autonome : il est alors responsable de son apprentissage¹⁴⁵. Le travail autonome et l'apprentissage collectifs sont tous les deux des aspects didactiques mis en avant dans les parcours de suédois et de finnois visités.

¹⁴³ Candy, P. C. (1989). Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 21(2), 95-116.

¹⁴⁴ Benson, P. (2001). Teaching and researching learner autonomy. Harlow: Pearson Education.

¹⁴⁵ Holec, H. (1979). Autonomy and foreign language learning.

Selon la vision du ministère de l'éducation française (StraNES), les étudiants doivent être actifs, autonomes et travailler en groupe afin de mieux apprendre. C'est une vision d'apprentissage bien répandue et à la mode en ce moment, aussi bien dans les pays nordiques qu'aux Etats-Unis. Il ne s'agit pas seulement d'un phénomène européen – les pays anglophones sur les autres continents (Amérique du Nord, Australie) sont tous concernés par le changement de paradigme de responsabilité de l'enseignant envers l'apprenant.

3.3.2 Les rôles des enseignants dans la responsabilisation des étudiants

Le défi de plusieurs enseignants français peut être la responsabilisation et l'autonomisation des étudiants. Comment pourraient-ils être autonomes, voire auto-dirigés sans avoir de l'intérêt pour le contenu des cours ? Comment pourraient-ils faire des efforts pour pratiquer la langue étudiée sans être motivés ? Comment alors les motiver et maintenir cette motivation ? Encore plus important est le rôle de l'enseignant conditionnant le rôle de l'étudiant et son degré de responsabilité. Les discours officiels français rejoignent les idées des enseignants en tant que guides et facilitateurs de l'apprentissage au lieu de simplement transmettre leurs savoirs aux élèves d'une façon traditionnelle. Nous pouvons tout de même nous demander si le statut social supérieur de l'enseignant avec son autorité inhérente n'inhiberait pas la responsabilisation et l'auto-direction des étudiants. Cela dit, il existe des différences dans la relation enseignant-élève en Finlande, en Suède et en France. Le statut sociétal du métier de l'enseignant est également différent dans les trois pays.

Dans plusieurs pays européens il est moins facile d'attirer des étudiants au métier d'enseignant qu'en Finlande. Ce problème est connu par la Suède mais aussi dans

-
- Scharle, A., & Szabó, A. (2000). Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility. Ernst Klett Sprachen. Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: Developing learner responsibility.
- Walski, J. (1993). Du guidage en autonomie guidée. *Les langues modernes*, 87(1), 57-66.
- Pop, M. M., & Turner, J. E. (2009). To be or not to be... a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(6), 683-700.

une moindre mesure par la France. En Finlande, la situation est contraire : il est plus difficile de devenir maître d'école que de devenir médecin ou juriste si on prend en compte le nombre de candidats et d'étudiants admis aux parcours d'enseignant ayant réussi l'examen d'entrée.

La qualité des enseignants circule dans les discours officiels pour expliquer le succès de la Finlande dans les tests standardisés PISA depuis le début du XXI^e siècle. Des représentants des écoles suédoises visitent des formations suédophones pour enseignants en Finlande afin d'en recruter en Suède. Nombreux sont les enseignants finlandais émigrants qui se sont installés en Suède pour travailler dans l'éducation nationale. Il y a un marché d'emploi attractif : les salaires sont de plus en plus élevés et les enseignants se voient proposer des logements à un prix inférieur à celui du marché privé.

Paradoxalement la liberté des enseignants dans leur l'enseignement est devenue plus limitée depuis la réussite des élèves finlandais au PISA. Surtout deux facteurs sont explicatifs du succès dans les discours officiels. En premier, il s'agit de la qualité de la formation d'enseignants qui encourage la réflexion face à son processus d'enseignement-apprentissage. En deuxième, on souligne la liberté de l'enseignant(e) finlandais(e) d'enseigner à sa façon et sans contrôle extérieur sur la qualité de son travail. L'inspection scolaire n'existe plus depuis les années 1990. En effet, à titre comparatif c'est le programme national de 1994 qui laisse le plus de place aux libertés des enseignants tandis que le programme de 2004 marque la fin de cette ère.

Nous allons maintenant présenter la notion de l'idéologie linguistique qui nous sera utile dans l'analyse des données.

4 IDEOLOGIES ET ATTITUDES LINGUISTIQUES

4.1 Idéologies linguistiques dans l'anthropologie linguistique

Michael Silverstein a été le premier à introduire la notion d'idéologie linguistique dans l'étude des corpus linguistiques dans les années 1970¹⁴⁶. Jusqu'à la publication de son article *Language structure and linguistic ideology* les idéologies linguistiques avaient été largement ignorées dans le domaine de l'anthropologie linguistique. Selon Silverstein, les idéologies linguistiques, c'est-à-dire les rationalisations des structures linguistiques par des locuteurs ont un impact sur leur évolution¹⁴⁷. Un locuteur est donc capable d'évaluer sa langue et y attacher plusieurs représentations (socio)culturelles.

Kroskrity loue Silverstein pour avoir développé une conception des idéologies linguistiques plus élaborée que celles des études antérieures : il a pris en compte le contexte socioculturel des locuteurs dans son analyse des structures et des usages de la langue¹⁴⁸. Kroskrity cite en contre-exemple l'anthropologue Frans Boas¹⁴⁹ pour qui les idéologies linguistiques des locuteurs natifs étaient inutiles dans son analyse systématique des langues « exotiques » car ces derniers n'étaient pas des linguistes pouvant porter un regard d'expert sur leur langue.

Depuis les années 1970, la notion d'idéologies linguistiques a été reprise par des linguistes défendant les *droits linguistiques* des minorités linguistiques, tel que Tove

¹⁴⁶ Silverstein, Michael (1979) *Language structure and linguistic ideology*. In P.R. Clyne, W.F. Hanks & C.L. Hofbauer (eds), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.

¹⁴⁷ Silverstein, M. (1979). *Language structure and linguistic ideology*. *The elements: A parasession on linguistic units and levels*, 193-247.

¹⁴⁸ Kroskrity, P. V. (2004). *Language ideologies*. Dans : Duranti, A. (dir) : *A companion to linguistic anthropology*, 496-517, p. 498-499.

¹⁴⁹ Kroskrity, P. V. (2004). *Language ideologies*. Dans : Duranti, A. (dir) : *A companion to linguistic anthropology*, 496-517, p. 498-499.

Skutnabb-Kangas¹⁵⁰. Elle a beaucoup étudié la situation de la minorité finnoise en Suède. Les idéologies linguistiques sont un phénomène collectif car elles naissent et sont maintenues par des discours circulés en société par exemple dans des domaines discursifs éducatif, législatif, économique et médiatique¹⁵¹. Le lien avec les idéologies linguistiques et les pratiques linguistiques des locuteurs ont particulièrement intéressé les anthropologues linguistes¹⁵². Dans le domaine des sciences de l'éducation, la notion a été moins étudiée mais son intérêt a été récemment reconnu par exemple par Peter De Costa¹⁵³. Dans le domaine de recherches de l'acquisition des L2, De Costa emploie la notion des idéologies linguistiques pour compléter celle des *learner beliefs*, les croyances d'apprenants par rapport à l'acquisition d'une langue¹⁵⁴.

Ron Darwin and Bonny Norton¹⁵⁵, quant à eux, ont créé un modèle d'acquisition de L2, le modèle de l'investissement, qui prend en compte les idéologies comme un facteur essentiel de l'apprentissage d'une L2. Trois facteurs entrent en jeu pour déterminer l'investissement d'un apprenant de langue dans son apprentissage : les idéologies environnantes, l'identité de l'apprenant et son capital culturel symbolique. Le modèle d'investissement prend également en compte les *affordances* d'apprentissage et part du principe que leurs avantages (pré)supposés (*perceived benefits*), tels que perçus par l'apprenant, se corréleront avec leur utilisation¹⁵⁶. Pour qu'un apprenant exploite une affordance en particulière, il a besoin d'en voir l'intérêt pour son identité et son capital culturel.

¹⁵⁰ Skutnabb-Kangas, T. (1977). Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. *Dialectology and Sociolinguistics*. UMEA: UMEA Studies in the Humanities, 26.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?* Routledge.

¹⁵¹ Blackledge, A.: (2005) : *Discourse and Power in a Multilingual World*, John Benjamins, Amsterdam.

¹⁵² Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies*. New York: Oxford University.

¹⁵³ De Costa, P. I. (2010). Language ideologies and standard English language policy in Singapore: Responses of a 'designer immigrant' student. *Language Policy*, 9(3), 217-239.

¹⁵⁴ De Costa, P. I. (2011). Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: The case of an ESL learner from China. *System*, 39(3), 347-358.

¹⁵⁵ Darwin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 64-84.

¹⁵⁶ Ibid. :

Pierre Bourdieu¹⁵⁷ a créé les notions du *capital culturel*, *capital social*, *capital économique* et *capital symbolique* pour analyser les inégalités sociales dans la réussite scolaire. Dans le cas des étudiants de langue(s), le niveau de maîtrise et le diplôme d'études fonctionnent comme une forme du *capital culturel* reconnue par la société. Dans un contexte éducatif ou professionnel, ce capital culturel est un *capital symbolique*¹⁵⁸. L'anthropologue linguiste Monica Heller¹⁵⁹ parle même du phénomène de *commodification du capital communicatif* – les compétences multilingues sont devenu une commodité dans le marché d'emploi. On proposera ses compétences communicationnelles (commodité, bien linguistique) à l'employeur en échange d'un salaire (récompense). L'apprentissage peut donc être perçu comme une augmentation par l'apprenant de son capital culturel et communicatif.

Le contexte d'apprentissage avec ses idéologies linguistiques a également un impact sur ce que valorise l'apprenant de langue. Dans le contexte finlandais, l'apprentissage des étudiants en première année de suédois au niveau universitaire a été étudié du point de vue de leur conception d'apprentissage par Åsa Palviainen¹⁶⁰. Elle a analysé 11 dessins (autoportraits) des étudiants comme apprenants de suédois. Son analyse laisse apparaître une conception d'apprentissage de langue comme phénomène mental individuel : l'interaction comme affordance d'apprentissage était absente dans les dessins.

L'étude de Kalaja, Alanen, Palviainen et Dufva¹⁶¹ compare des réponses des étudiants universitaires de suédois et d'anglais par rapport à leurs expériences d'apprentissage dans le contexte scolaire et extrascolaire. La conception de la langue comme un code était similaire dans les descriptions des étudiants des deux langues. Un deuxième point en commun était la focalisation de l'enseignement de langue sur la grammaire et le vocabulaire. La seule différence est apparue dans l'utilisation de la

¹⁵⁷ Bourdieu, P. (1986). *Forms of Capital*. Dans (Dir.) Richardson, J.G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

¹⁵⁸ Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.

¹⁵⁹ Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of sociolinguistics*, 7(4), 473-492.

¹⁶⁰ Palviainen, Å. (2011). *Fräsande huvuden och passionerade eldar: Självporträtt gjorda av svenskstudenter*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Educations, Humanities, and Theology.

¹⁶¹ Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å., & Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. In *Beyond the language classroom*. Palgrave Macmillan, London, 47-58.

langue en dehors du contexte scolaire : les étudiants en anglais avaient davantage d'expériences de communication en Finlande et à l'étranger tandis que les étudiants en suédois ont indiqué avoir très peu d'occasions d'utiliser le suédois. Certains avaient même déclaré utiliser l'anglais à la place du suédois pour communiquer en Suède. Ces études s'inscrivent dans le domaine de *learners beliefs* dans une approche socioculturelle et prennent donc en compte le contexte des étudiants.

Metsälä s'intéresse, dans son mémoire de master, aux idéologies linguistiques des enseignants de langue vis-à-vis du plurilinguisme, mais du point de vue des élèves dont les langues d'origine ne sont pas le finnois ou le suédois¹⁶². Les idéologies linguistiques dans deux écoles bilingues suédois-finnois en Suède ont aussi été étudiées du point de vue du plurilinguisme¹⁶³. Muhonen décrit ces écoles comme un espace qui n'enferme pas les différentes langues dans des catégories distinctes¹⁶⁴. Le *translanguaging* est une pratique courante dans les écoles bilingues.

4.2 Idéologies linguistiques dominantes

Mary E. McGroarty¹⁶⁵ mentionne trois contributions de Jan Blommaert¹⁶⁶ pour les sciences du langage. Dans un premier temps, Blommaert attire l'attention des linguistes sur l'historicité et la contextualisation des discours institutionnels ainsi que de leur interprétation. Dans un second temps, il réclame le matérialisme, par lequel il fait référence à la posture ethnographique de linguiste qui est nécessaire pour contempler les phénomènes étudiés à partir d'un « œil ethnographique pour des

¹⁶² Metsälä, A. E. (2019). Opettajat monikielistä koulua ja kieliä kuvaamassa–Opettajien haastattelupuheen tarkastelua diskurssintutkimuksen näkökulmista. Mémoire de master. Université de Helsinki.

¹⁶³ Muhonen, A. (2013). Kenen (ruotsinsuomalaiset) kieli-ideologiat?. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti.

¹⁶⁴ Muhonen, A. (2013). Kenen (ruotsinsuomalaiset) kieli-ideologiat?. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti.

¹⁶⁵ McGroarty, M. (2010). Language and ideologies. Dans Hornberger, N. H. & Lee McKay, s. (éd.) *Sociolinguistics and language education*. Multilingual Matters, 3-39, p. 4.

¹⁶⁶ Blommaert, J. (Ed.). (1999). *Language ideological debates* (Vol. 2). Walter de Gruyter.

acteurs historiques réels, leurs intérêts, leurs alliances, leurs pratiques et leur provenance en lien avec les discours qu'ils produisent.¹⁶⁷ »

Dans un troisième temps, Blommaert montre aussi l'existence d'une sorte de reproductibilité des idéologies linguistiques par les institutions, que l'on puisse confirmer en tant qu'ethnographe. Plus les idéologies sont reproduites et donc maintenues par les institutions sociétales, plus elles deviennent normalisées et seront considérées comme des façons de penser et d'agir naturelles et légitimes vis-à-vis des langues¹⁶⁸.

L'individu est donc socialisé à percevoir ce qui est normal et ce qui est anormal, ce qui est valorisé et ce qui est à éviter comme variétés linguistiques. Les associations de différents langages à leurs locuteurs typiques, stéréotypés proviennent aussi d'une perception sociale normative.

Les droits des minorités linguistiques font, depuis plusieurs décennies l'objet d'étude dans le domaine de l'écologie linguistique. Nous pouvons citer par exemple Tove Skutnabb-Kangas¹⁶⁹¹⁷⁰¹⁷¹, et Robert Phillipson¹⁷², Ofelia García et Maria Torres-Guzmán¹⁷³ qui défendent, dans leurs recherches, des droits linguistiques dans les écoles. On s'éveille à l'importance de ressusciter des langues qui se retrouvent à jouer un rôle périphérique dans leur environnement écolinguistique et dont les locuteurs compétents sont en déclin. Les politiques linguistiques menées par certains pays ou régions, ou plutôt concrètement par des institutions des communes où il existe des minorités linguistiques importantes, ont comme mission de prendre en compte la diversité linguistique et la valoriser.

¹⁶⁷ Blommaert, J. (Ed.). (1999). *Language ideological debates* (Vol. 2). Walter de Gruyter, p.7 : « an ethnographic eye for the real historical actors, their interests, their alliances, their practices, and where they come from, in relation to the discourses they produce ».

¹⁶⁸ McGroarty, M. (2010). Language and ideologies. *Sociolinguistics and language education*, 3-39, p. 10-11.

¹⁶⁹ Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family (Vol. 15). Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoks.

¹⁷⁰ Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). Multilingual Matters.

¹⁷¹ Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?. Routledge.

¹⁷² Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology?. *TESOL quarterly*, 30(3), 429-452.

¹⁷³ García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. E. (2006). *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization* (Vol. 2). Multilingual Matters Ltd.

Malgré les efforts du Conseil de l'Europe¹⁷⁴ et des autorités des pays européens pour promouvoir la diversité culturelle et linguistique de nos jours, il est clair que certaines idéologies linguistiques culturalistes et utilitaristes sont toujours d'actualité dans le monde contemporain. On peut citer par exemple l'idéologie soutenant l'existence d'une inégalité entre langues – l'idée que les langues n'ont pas toutes la même valeur et qu'il n'est pas nécessaire de les considérer au même niveau. En termes plus simples, on considère habituellement que les langues ne sont pas toutes aussi utiles. Les langues véhiculaires amplement répandues et utilisées comme moyen de communication pour le commerce international sont valorisées plus que les langues vernaculaires servant, avant tout, d'un moyen de communication local au sein d'une communauté linguistique.

Il existe dans les discours des autorités une volonté d'imposer cette vision aux natifs aussi bien qu'aux allophones. L'allophone désigne un locuteur non-natif dans un environnement linguistique. Selon Jean-Claude Beacco¹⁷⁵ il s'agit là des préjugés ethnocentriques cherchant à dévaloriser les langues des autres. Un bon exemple pour nous est le cas de la France où la langue française détient un statut supérieur au détriment des autres langues parlées dans le pays. En effet, l'Etat français refuse systématiquement de ratifier la Convention-Cadre des minorités nationales ainsi que la Charte des langues régionales et minoritaires du Conseil de l'Europe.

La position de l'anglais en tant que *lingua franca* est un deuxième exemple de la même idéologie. En effet, les discours circulant tant au sein des familles qu'au sein des écoles font croire aux jeunes qu'ils seront pénalisés dans la recherche d'emploi s'ils ne maîtrisent pas la *lingua franca* anglaise. Le fait de ne pas parler anglais est dévalorisant pour les jeunes Européens, et même pour des jeunes vivant dans d'autres continents. L'anglais est devenu une langue si importante, dans l'imaginaire collectif, que l'idée de plutôt apprendre une autre langue étrangère comme première L2, voire celle de ne pas apprendre l'anglais du tout, est impensable et va à l'encontre du bon sens.

Une troisième idéologie vise à hiérarchiser les personnes selon leur langage et registres maîtrisés et contestés, en usage. En effet, une vision de la maîtrise académique du langage (donc écrite) par rapport à laquelle les compétences

¹⁷⁴ Beacco, J. C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

¹⁷⁵ Beacco, J. C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

langagières réelles des citoyens sont évaluées déficientes est ancrée dans les politiques linguistiques des trois pays étudiés. Robert Phillipson¹⁷⁶, un linguiste défenseur des droits linguistiques, explique cette idéologie linguistique de façon concise :

« Le *linguicisme* a remplacé le racisme comme un moyen d'hérarchisation plus subtile des groupes sociaux dans le monde contemporain »¹⁷⁷.

Du point de vue de Phillipson on a renoncé au racisme en le remplaçant par le *linguicisme*, la discrimination basée sur la langue, en renforçant des inégalités sociales et l'inégalité des chances des êtres humains, ce qui permet de maintenir des hiérarchies sociales existantes.

La quatrième idéologie linguistique très ancrée est celle d'idéologie d'autochtonie (*ideology of nativeness*¹⁷⁸). C'est un état de fait que l'idéalisation du locuteur natif met en avant la distinction entre « Nous », ceux qui possèdent la langue comme langue maternelle et « Eux », les autres. On imagine que les locuteurs natifs, autochtones, et les non-natifs, *allophones*, sont des groupes distincts. Ainsi la vision courante qu'ont les européens des communautés linguistiques repose sur une perception monoculturelle et monolingue de ces communautés : la langue est associée à une nation de façon sémiotique¹⁷⁹, ¹⁸⁰; ¹⁸¹; ¹⁸². Par conséquent, le prototype du locuteur individuel est généralement imaginé comme monolingue selon Leung, Harris, & Rampton¹⁸³.

¹⁷⁶ Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, p. 241.

¹⁷⁷ Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, p. 241 : « *linguicism* has taken over from racism as a more subtle way of hierarchizing social groups in the contemporary world »

¹⁷⁸ Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, p. 241.

¹⁷⁹ Shuck, G. (2006). Racializing the nonnative English speaker. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 259-276.

¹⁸⁰ Blommaert, J. & Verschueren, J. (1992). The role of language in European nationalist ideologies. *Pragmatics*, 2, 355-375.

¹⁸¹ Gal, S. & Irvine, J. T. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social research*, 967-1001.

¹⁸² Wiley, T. & Lukes, M. (1996). English-Only and standard English ideologies in the U.S. *TESOL Quarterly*, 30, 511-535.

¹⁸³ Leung, C., Harris, R. & Rampton, B. (1997). The idealized native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31, 543-560.

Aujourd'hui, la terminologie de *native speaker*, *locuteur natif*, est contesté pour des raisons idéologiques. Blommaert et Rampton¹⁸⁴ réfutent l'utilisation des termes comme *locuteur natif* ou *langue maternelle* car il s'agit, comme est le cas de toute notion, des termes idéologiques hiérarchisant les locuteurs : les autochtones sont alors idéalisés. Blommaert et Verschueren¹⁸⁵ expliquent que les langues nationales ont joué un rôle crucial pour la création des nations. La promotion de certaines langues comme nationales les place au-dessus de toutes les autres.

Gail Shuck¹⁸⁶ soutient que l'idéologie d'autochtonie mettant en valeur le locuteur natif mise sur les processus de naturalisation sociale. Elle s'appuie sur Susan Gal et Judith Irvine¹⁸⁷ et Michael Silverstein¹⁸⁸ pour argumenter que les locuteurs-parleurs rationalisent la différenciation selon langue native/maternelle comme quelque chose de naturel, comme une vérité universelle qui serait même explicable en termes biologiques. Les catégorisations simplistes de natif versus non-natif rejoignent alors les hiérarchisations sociales, telles que la race, l'ethnicité, la classe sociale, et renforcent les modèles culturels établis des systèmes éducatifs et politiques¹⁸⁹.

Shuck¹⁹⁰ décrit dans son article traitant de *l'idéologie linguistique d'autochtonie (ideology of nativeness)* des étudiants des universités américaines face aux locuteurs natifs et non-natifs. En effet, les locuteurs d'une variété peu prestigieuse de l'anglais sont vus comme parlant étrangement : leur anglais n'est pas standard. On peut donc voir que les locuteurs de la même langue ne sont pas tous considérés ou traités de la même façon : la langue voire les locuteurs sont associés à d'autres facteurs sociaux.

¹⁸⁴ Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities* 13 (2). *Online Journal published by UNESCO & MPI MMG*.

¹⁸⁵ Blommaert, J., & Verschueren, J. (1992). The role of language in European nationalist ideologies. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 2(3), 355-375.

¹⁸⁶ Shuck, G. (2006). Racializing the nonnative English speaker. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 259-276.

¹⁸⁷ Gal, S. & Irvine, J. T. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social research*, 967-1001.

¹⁸⁸ Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. *The elements: A parasection on linguistic units and levels*, 193-247.

¹⁸⁹ Shuck, G. E. (2001). *Imagining the native speaker: The poetics of complaint in university student discourse*. Thèse de doctorat. University of Arizona.

Urciuoli, B. (1996). *Exposing prejudice: Puerto Rican experiences of language, race, and class*. Boulder, CO: Westview.

Woolard, K. (1989). Sentences in the language prison: the rhetorical structuring of an American language policy debate. *American Ethnologist*, 16, 268-278.

¹⁹⁰ Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Robert Train¹⁹¹, quant à lui, explique que cette *idéologie de la langue standard* est construite à travers les processus de standardisation et d'institutionnalisation des normes linguistiques et culturelles du « locuteur natif éduqué ». Les locuteurs du langage standard vivent en effet dans « une culture linguistique standard » selon James Milroy ce qui influe largement sur leur façon de considérer leur langue et les langues en général :

« Certain languages, including widely used ones such as English, French and Spanish, are believed by their speakers to exist in standardized forms, and this kind of belief affects the way in which speakers think about their own language and about 'language' in general »¹⁹².

Milroy va jusqu'à affirmer que les locuteurs des langues passerelles amplement utilisées pensent que leur langue existe véritablement comme un objet. Dans certains pays, la langue standard est très valorisée et considérée comme la vraie langue, la bonne langue tandis que les dialectes et les autres variétés sont vus comme des dérivés de cette langue et ne sont pas autant estimés que les registres standards plus proches du langage littéraire soutenu. Pour être généralement valorisé en tant qu'individu en France, il faut alors maîtriser les bonnes formes linguistiques, c'est-à-dire les registres du langage standard : sans cette compétence du *locuteur natif éduqué*, ce qu'on désigne parfois sous le terme d'*éloquence* dans le cas français, certaines portes resteront à jamais fermées dans la société. Souvent, rien que la prononciation mène à des associations aux hiérarchies sociales.

Selon Einar Haugen¹⁹³, la langue n'est pas un problème jusqu'à ce qu'elle soit utilisée comme une base de discrimination. La tendance de certaines communautés

¹⁹¹ Train, R. W. (2002). Foreign Language Standards, Standard Language and the Culture of Standardization: Some Implications for Foreign Language and Heritage Language Education. Paper presented at the Language Consortium Conference on Language Learning and Teaching (Irvine, CA, March 9, 2002). Accessible sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471316.pdf>. Consulté le 3 février 2014.

¹⁹² Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of sociolinguistics*, 5(4), 530-555, p. 530.

¹⁹³ Haugen, E. (1987). *Blessing of Babel: Bilingualism and Language Planning Problems and Pleasures*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Haugen, E. (1966). *The Ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford, CA: Stanford University Press.

linguistiques est, selon Haugen¹⁹⁴, envers le *transfert linguistique*, *language shift*, c'est-à-dire un remplacement de langue d'origine/maternelle de la communauté linguistique par une langue plus prestigieuse, comme la langue d'Etat, qui prive les minorités de leur identité de groupe et de leur dignité humaine.

Etant donné que la langue d'origine de l'individu n'est pas considérée comme valide ou légitime dans la société, il est possible de ne pas se sentir en adéquation et « comme il faut » au niveau psychologique personnel. L'individu se retrouve sous une pression sociale, en se sentant dévier de la norme, celle du locuteur natif monolingue, idéalisé comme le cas normal, et est susceptible de changer de langue familiale, servant souvent pour communiquer, en faveur de la langue valorisée qui est aussi utilisée dans les contextes publics.

Les linguistes appellent ce changement au niveau personnel et non sociétal *language choice*, le *choix linguistique*. Lorsque suffisamment de membres des minorités optent pour la normalisation et arrêtent d'utiliser leur langue d'origine, la langue est en voie de disparition. Le taux de *transfert linguistique* est souvent appelé le *taux d'assimilation*, ce qui illustre de façon très claire la véritable raison pour un choix linguistique menant au transfert linguistique au sein d'une communauté linguistique minoritaire : la volonté de l'individu à s'assimiler à son environnement via la langue majoritaire. D'après cette vision écologique de Haugen, c'est dans l'usage des êtres humains qu'une langue réside donc la protection des possibilités d'usage et de développement des langues par leurs locuteurs est nécessaire pour que les langues ne cessent d'exister.

Les politiques linguistiques ont un rôle crucial pour la préservation linguistique. La dominance de l'anglais comme langue universitaire et de commerce est vécue comme un phénomène menaçant les langues nationales menant au protectionnisme linguistique en Finlande et en Suède¹⁹⁵. Sally Boyd et Lena Huss introduisent les débats linguistiques du 21^{ème} siècle en Suède :

Will Swedish become a secondary language, dominated by English in official life, and will the status of national language be further undermined by the new rights accorded

¹⁹⁴ Ibid., p. 5

¹⁹⁵ Gunnarsson, B. L. (2000). Swedish tomorrow—a product of the linguistic dominance of English? *Current Issues in Language & Society*, 7(1), 51-69.
Boyd, S., & Huss, L. M. (Eds.). (2001). *Managing multilingualism in a European nation-state: Challenges for Sweden*. Multilingual Matters.

to minority languages, particularly in Northern regions where meänkieli (formerly called Tornedalian Finnish) Saami and Finnish have been granted official minority language status?¹⁹⁶

Elles problématisent la reconnaissance des langues nationales minoritaires comme une menace potentielle à la langue suédoise, en parallèle avec l'anglais. En réalité, c'est l'anglais qui a un statut privilégié en Suède et en Finlande. Nous allons maintenant présenter la notion d'attitude linguistique qui nous sera utile dans notre analyse.

4.3 Attitudes linguistiques

L'idéologie linguistique et l'attitude linguistique sonnent relativement proches, mais qu'est-ce donc une attitude linguistique ? En effet, nous pouvons offrir plusieurs définitions de cette notion dont celle d'un dictionnaire de linguistique et de phonétique :

The feelings people have about their own language or the languages of others¹⁹⁷.

¹⁹⁶ Boyd, S., & Huss, L. M. (Eds.). (2001). Managing multilingualism in a European nation-state: Challenges for Sweden. *Multilingual Matters*, p 3.

¹⁹⁷ Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*, 4th ed. Oxford, UK: Blackwell, p. 215. Citée dans Coronel-Molina, S. M. (2009). Definitions and critical literature review of language attitude, language choice and language shift: Samples of language attitude surveys, monograph, 1-64, p. 2.

Cette définition est relativement simple : il s'agit des sentiments des personnes vis-à-vis de leur propre langue ou les langues des autres. Ensuite, la conception des attitudes linguistiques peut être behavioriste ou mentaliste. C'est cette dernière qui est la plus répandue. La vision mentaliste considère qu'une attitude est un état psychologique interne d'un individu pouvant aboutir à des comportements. Dans ce cas, il s'agit d'une variable qui intervient entre un stimulus subi par l'individu, et sa réaction¹⁹⁸. Les émotions et les sentiments ont un impact sur l'individu et ils sont observables à de degrés variés.

Un autre courant d'études des attitudes linguistiques juge qu'il faut étudier les réactions des personnes par rapport à certaines langues en situation d'interaction réelle¹⁹⁹. Selon cette vision, les comportements des interlocuteurs sont révélateurs de leurs attitudes linguistiques. Il est aussi courant de faire référence, sous l'appellation d'attitudes linguistiques, aux sentiments d'une personne envers une certaine langue mais aussi, le plus souvent, à ses sentiments envers la communauté linguistique ²⁰⁰.

Les études sur les attitudes linguistiques sont souvent réalisées sous la forme de sondages demandant, comme dans le cas du suédois de Finlande, si les sondés considèrent le suédois comme une langue utile. On fait la confusion, dans ces questionnaires, souvent rapidement médiatisés et utilisés comme justification de diverses réformes et choix des politiques linguistiques éducatives, entre les croyances et les attitudes. Comme le constate, Edwards²⁰¹, la confusion des deux notions distincte (croyance et attitude linguistique) est très courante.

Edwards explique en quoi il est utile de faire attention à ne pas prétendre mesurer les attitudes linguistiques lorsqu'en réalité, la conception du questionnaire ne peut qu'indiquer des croyances :

« Attitude includes belief as one of its components (as just noted). Thus, a mother's response to the query, 'Is a knowledge of French important for your children, yes or no?' indicates a belief. To gauge attitude one would require further probing into the respondent's feeling about her expressed belief: for example, she might believe that

¹⁹⁸ Fasold, R. (1984). Language attitudes. *The Sociolinguistics of Society*, 7, p. 147.

¹⁹⁹ Appel, R. and Muysken, P. (1987). Language contact and bilingualism. London: Edward Arnold.

²⁰⁰ Fasold, R. (1984). Language attitudes. *The Sociolinguistics of Society*, 7, p. 147.

²⁰¹ Edwards, J. (1994). Multilingualism. London: Penguin Books, p. 97-98.

French is important for her children's career success; yet, she may loathe the language. Thus, many 'attitude' questionnaires are, in fact, 'belief' questionnaires »²⁰².

De plus, la conception des études sur la situation plurilingue promeut, implicitement, une idéologie linguistique inégalitaire avec sa préconception que l'utilité d'une langue définit sa valeur et lui attribue, par défaut, une attitude positive de la part des sondés. La promotion d'une vision du monde en tant que marché d'emploi où le *capital communicatif* d'un citoyen ne concerne que les langues utiles pour décrocher un emploi, n'est pas susceptible à conduire les citoyens, d'origine plurilingue ou non, à adopter une idéologie linguistique qui considère toutes les langues et leurs locuteurs, de façon positive.

Enfin, notre propre définition des attitudes linguistiques est aussi celle d'Edwards :

« The concept of attitude, a cornerstone of traditional social psychology, is not one about which there has been universal agreement. At a general level, however, attitude is a disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects. This disposition is often taken to comprise three components: feelings (affective element), thoughts (cognitive element) and, following upon these, predispositions to act in a certain way (behavioural element). That is, one knows or believes something, has some emotional reaction to it and, therefore, may be assumed to act on this basis »²⁰³.

D'après cette définition, aussi partagée par le fameux linguiste Robert Gardner²⁰⁴, les attitudes regroupent tant les émotions, les pensées (connaissances et croyances) que la prédisposition qui s'ensuit à agir d'une certaine manière.

²⁰² Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Penguin Books, p. 97-98.

²⁰³ Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Penguin Books, p. 97-98.

²⁰⁴ Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.

5 LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ACTUELLES EN EUROPE

5.1 Le Conseil de l'Europe : un acteur important dans l'uniformisation des politiques linguistiques

Fondé en 1949 par dix états-membres, le Conseil de l'Europe a comme objectif premier de défendre les droits de l'homme. Il est également inscrit que sa mission est de protéger la diversité culturelle en Europe. Il promeut la diversité linguistique et l'apprentissage des langues dans le cadre de la Convention culturelle européenne²⁰⁵ (ETS No. 018) depuis le 19 décembre 1954. C'est l'article 2 de la convention qui engage les signataires à proposer des cours de langue, d'histoire et de civilisation des autres parties contractantes. La France a ratifié la convention en 1955, suivie par la Suède en 1958 et la Finlande en 1970.

Cette convention a constitué une base pour le travail mené par la Division des politiques linguistiques, le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV²⁰⁶) et le secrétariat de la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires, qui élaborent des politiques linguistiques et éducatives pour les besoins des Etats membres du Conseil de l'Europe. En effet, nous pouvons en voir les fruits

²⁰⁵ Council of Europe. Chart of signatures and ratifications of Treaty 018. European Cultural Convention. Status as of 27/07/2017
http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018/signatures?p_auth=pWw5vT1B consulté le 29 janvier 2017.

²⁰⁶ Le CELV s'intéresse notamment aux questions de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Voir <https://www.ecml.at> consulté le 20 juin 2014.

aujourd'hui sous la forme du Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer ²⁰⁷ (CECRL) publié en 2001 et la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, adoptée le 5 novembre 1992²⁰⁸. Dans le même esprit, plusieurs pays ont également adopté la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales²⁰⁹.

Le Conseil de l'Europe se donne pour mission d'améliorer la communication entre les citoyens européens afin de faciliter les échanges et la mobilité en Europe. Un des principaux buts de la création du CECR est l'uniformisation de l'évaluation des compétences linguistiques des apprenants européens de langues. Le Cadre européen commun de référence pour les langues vise, dans cette perspective, à renforcer la coopération et la compréhension intereuropéennes. Il propose une approche actionnelle pour l'enseignement des langues étrangères qui serait centrée sur les tâches qui aident à maîtriser la langue dans la vie quotidienne (*task-based approach*).

L'importance du Conseil de l'Europe pour la création d'une identité européenne plurilingue et diversifiée commune n'est pas généralement contestée auprès des citoyens des pays européens. En effet, notre identité est intimement liée aux langues que nous parlons, à notre *identité linguistique*. C'est dans cette perspective que les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ont comme objectif de promouvoir le plurilinguisme des citoyens européens, la diversité linguistique, la cohésion sociale et la démocratie pour lesquels la maîtrise d'autres langues européennes est prérequis.

Toutefois, le Conseil de l'Europe n'est pas le seul acteur dans le domaine des politiques linguistiques européennes : les autres institutions européennes et chaque locuteur et chaque famille sont autant des acteurs des politiques linguistiques.

²⁰⁷ Conseil de l'Europe (2008) : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.

²⁰⁸ Sénat : Charte européenne des langues régionales et minoritaires <https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl14-662.html>. Consulté le 1er juillet 2017.

²⁰⁹ Conseil de l'Europe. *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* du février 1995, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16800c10d0%20adoption%20signature%20ratifications>. Consulté le 12 octobre 2015.

5.2 La popularité de l'anglais dans l'Union européenne

Les politiques linguistiques de l'UE ont sensiblement changé en Europe au cours des dernières années. On peut ainsi observer une inégalité marquante dans la pratique des langues dans l'UE²¹⁰, ainsi qu'à l'ONU et dans l'Europe post-communiste en général²¹¹. Le professeur Jukka Pietiläinen souligne dans un article²¹² l'importance croissante de l'anglais en Europe, non seulement aux yeux des européens, mais également au niveau des institutions dans l'UE. Il reprend les explications de Robert Phillipson²¹³ et Peter A. Kraus²¹⁴, selon lesquels l'usage de l'anglais dans les institutions se justifie souvent par l'efficacité et des coûts de traduction moins importants.

Cette tendance à utiliser l'anglais comme *lingua franca* se révèle omniprésente de nos jours, et ceci également dans le domaine du plurilinguisme en Europe. Petra Daryai-Hansen critique l'usage de l'anglo-américain²¹⁵, c'est-à-dire de l'anglais, dans les colloques européens sur le multilinguisme et plurilinguisme²¹⁶. Pietiläinen²¹⁷ critique également l'inégalité des langues dans la réalisation de la politique linguistique de l'UE. En effet, le nombre de documents en langue originale anglaise publiés par la Commission Européenne est passé de 40 % dans les années 1990 à

²¹⁰ Pietiläinen, J. (2010). Public opinion on useful languages in Europe. *European Journal of Language Policy*, 3(1). Liverpool University Press, p. 2.

²¹¹ Phillipson, R. & Skutnabb, T. (1996). English only worldwide or Language Ecology. *TESOL Quarterly*, 30(3), p. 431.

²¹² Pietiläinen, J. (2010). Public opinion on useful languages in Europe. *European Journal of Language Policy*, 3(1). Liverpool University Press, p. 2.

²¹³ Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London and New York: Routledge.

²¹⁴ Kraus, P. A. (2008). *A union of diversity: language, identity and polity-building in Europe*. Cambridge University Press.

²¹⁵ Daryai-Hansen, P. (2008). Promoting linguistic diversity – Reflections on the language policy of European language policy conferences. Dans *The Consequences of Mobility*. Roskilde University, Copy Center, p. 272.

²¹⁶ Ibid.:

²¹⁷ Pietiläinen, J. (2010). Public opinion on useful languages in Europe. *European Journal of Language Policy*, 3(1), p. 2.

75% en 2010, tandis que le nombre de ceux rédigés en français est passé de 40% à 8% et ceux en allemand de 8% à moins de 3 % en 2010²¹⁸.

En basant son enquête sur l'Eurobaromètre²¹⁹, Pietiläinen compare les attitudes linguistiques des locuteurs européens quoique par rapport à l'utilité de certaines langues jugée par des sondés de différents pays, qui souvent la pierre fondamentale des enquêtes de ce type. Les sondages posant la question d'utilité ne témoignent pas automatiquement d'attitudes linguistiques positives ou négatives. Il s'agit plutôt d'une croyance à l'égard de l'utilité d'une langue et non directement d'une attitude, qui est une notion liée aux émotions évoquées par une langue ou ses locuteurs. Pietiläinen estime que l'utilité présumée d'une langue au niveau international a une influence directe sur sa propension à être étudiée. En effet, selon l'Eurobaromètre, les langues étrangères les plus utilisées, mais aussi les plus étudiées en Europe, sont l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol.

En effet, selon les objectifs du programme *Mother Tongue Plus Two*²²⁰, aussi appelé « deux plus un » lancé en 2005, tous les Européens devraient parler deux langues en plus de leur langue maternelle. D'après Olle Josephson²²¹, expert dans le domaine des politiques linguistiques suédoises, il faudrait en plus les parler couramment. De fait, les échanges bilatéraux linguistiques entre les États membres sont au cœur de la politique linguistique de l'UE²²². Cela veut dire que toute langue européenne devrait avoir une position particulière dans les échanges bilatéraux avec les États-membres : chaque langue européenne serait ainsi utilisée dans chaque pays européen comme langue de communication entre deux pays.

Bien que l'Union Européenne aspire par cette politique linguistique à s'assurer que l'usage de l'anglais ne limite pas la diversité linguistique en Europe, elle ne réglemente pas le choix des langues étrangères à enseigner dans ses États membres

²¹⁸ Citation de Truchot et Quartameter (2002) dans Pietiläinen, J. (2010). Public opinion on useful languages in Europe. *European Journal of Language Policy*, 3(1), p. 2.

²¹⁹ Les enquêtes Eurobaromètre sont menées au sein des États de l'Union Européenne afin de pouvoir comparer divers aspects et évolutions de la société.

²²⁰ Tender, T. & Vihalemm, T. (2009). Two languages in addition to mother tongue - Will this policy preserve linguistic diversity in Europe ? *Trames*, 13, 44.
http://www.kirj.ee/public/trames_pdf/2009/issue_1/trames-2009-1-41-63.pdf. Consulté le 5 juin 2011.

²²¹ Josephson, O. (2013). Det svenska språksamhället. Institutionen för svenska och flerspråkighet. Stockholms universitet. Il s'agit d'un rapport officiel fourni aux autorités du ministère de la culture.

²²² http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf. Consulté le 29 mai 2011.

et a ainsi fini par renforcer le rôle des langues fortes comme l'anglais dans l'enseignement, selon Pietiläinen²²³. Selon l'enquête du même auteur, l'anglais représente aujourd'hui la langue du pouvoir et va ainsi garder sa place en tant que langue étrangère dominante à l'avenir.

Les croyances sur l'utilité de l'anglais dépassent celle des autres langues et ont une conséquence sur certains choix linguistiques. Riitta Pyykkö²²⁴ a fourni un rapport officiel au ministère de l'Education en Finlande pour éclairer la situation linguistique du pays, notamment en termes des langues parlées et étudiées. On lui a également demandé des conseils pour développer des politiques linguistiques éducatives favorables au plurilinguisme, du fait que les autorités s'inquiètent de l'appauvrissement des compétences plurilingues des élèves. De moins en moins d'élèves choisissent d'étudier des langues étrangères de leur propre gré et leurs niveaux de compétences linguistiques à la fin du secondaire est de moins en moins bon. La situation est similaire en Suède²²⁵. Dans les trois pays, l'anglais est généralement la première langue étrangère scolaire pour la majorité des élèves. Afin de changer cette situation, Pyykkö²²⁶ propose de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère autre que l'anglais dès la première année scolaire, donc à 6-7 ans. L'anglais et les autres langues étrangères sont donc mis en opposition dans ce rapport.

²²³Pietiläinen, J. (2006). « Kielitaito Euroopan Unionissa: Yksinomaan englantia vai monikielisyttä? » dans Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. (2006). *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLA vuosikirja 2006*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, (64), p. 326.

²²⁴Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta ['Multilingualism into a strength. A report of the status and levels of language competences in Finland']. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>. Consulté le 2 janvier 2018.

²²⁵Bardel, C., Erickson, G., & Österberg, R. (2019). Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school—dilemmas and prospects. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(1).

²²⁶Pyykkö R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Rapport pour tourner la diversité linguistique en essor national. Compte-rendu de l'état et du niveau des ressources linguistiques de la Finlande.

Cette séparation de l'anglais des autres langues étrangères se trouve également dans les discours d'autres chercheurs. Un article de Vera Busse²²⁷ étudie notamment les attitudes linguistiques des adolescents européens envers l'anglais et les autres langues étrangères en Allemagne, en Bulgarie, en Espagne et au Pays-Bas. Les participants de l'enquête y soulignent l'importance de leurs enseignants pour développer une attitude positive envers la langue cible. La maîtrise de l'anglais et une attitude favorable envers l'anglais ne nuisent pas forcément à l'attitude envers les autres langues étudiées. Selon l'enquête de Busse, c'est plutôt la croyance en sa capacité d'apprentissage, le sentiment d'*autoefficacité*²²⁸, ou en général ou à l'égard d'une certaine langue cible, qui semble expliquer l'attitude et le niveau d'investissement dans son apprentissage par ces élèves.

5.3 Politiques linguistiques éducatives dans l'enseignement supérieur

En ce qui concerne les politiques linguistiques des départements de langue nordiques et de finnois, les langues nordiques sont, en principe, utilisées au sein des institutions pour la communication inter-scandinave. La langue académique de « publication » est souvent l'anglais ou le suédois dans les départements de langue en Finlande et en Suède. Les établissements supérieurs peuvent même encourager la publication en anglais et certains établissements proposent des programmes de

²²⁷ Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-582.

²²⁸ Cf. *self-efficacy beliefs* de Bandura :

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2).

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. Dans Dienstbier, R. A. (éd.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38, 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press.

master en anglais²²⁹. En France on publie plus souvent en français qu'en anglais, ce qui est contraire aux pratiques des chercheurs des pays nordiques. La langue de l'administration est la langue nationale officielle du pays – mais dans le cas de la Finlande, il y a des différences selon les institutions : le finnois est le plus souvent utilisé mais il est possible d'obtenir des documents administratifs en anglais.

Selon un rapport²³⁰ rédigé par Susanna Karlsson pour le Conseil des langues de Suède²³¹, le suédois et l'anglais sont les seules langues valorisées en Suède dans l'éducation supérieure : on les utilise parallèlement pour l'enseignement, pour les recherches et pour l'administration. Ces deux langues sont valorisées tandis que les autres langues sont perçues comme moins utiles.

Le suédois est utilisé pour le premier cycle universitaire (licence) et pour l'administration alors que l'anglais occupe une place plus importante dans le domaine de la recherche et des cours plus avancés. Les jeunes chercheurs suédois choisissent donc de publier en anglais plutôt qu'en suédois²³². La diversité linguistique dans les politiques linguistiques des établissements supérieurs suédois n'est pas réellement mise en valeur mais ce phénomène est semblable aux établissements finlandais et français.

En Finlande, les politiques linguistiques éducatives favorisent également l'anglais avant l'utilisation des autres langues étrangères voire des langues nationales. Les établissements académiques suédophones dispensent la plupart de cours en suédois et c'est aussi le cas pour les cours de niveau débutant dans les établissements finnophones. Il existe en parallèle des parcours anglophones, destinés à un public d'apprenants internationaux et les cours de master et les séminaires destinés aux

²²⁹ Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta [‘Multilingualism into a strength. A report of the status and levels of language competences in Finland’]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

²³⁰ Karlsson, S (2017). Språkpåolitik vid svenska universitet och högskolor. Språkrådet. Rapport sur les politiques linguistiques éducatives dans les établissements supérieurs en Suède juillet 2017.

²³¹ Språkrådet (The Language Council of Sweden) travaille pour promouvoir et donner des conseils pour un bon usage des langues de Suède : le suédois et la langue des signes ainsi que les langues minoritaires nationales yiddish, romani chib, finnois, meänkieli et sami. <http://www.sprakochfolkminnen.se/om-oss/kontakt/sprakradet.html>.

Consulté le 3 septembre 2017.

²³² Salö, L. (2016). *Languages and linguistic exchanges in Swedish academia*. Stockholm: Stockholms universitet.

doctorants utilisent parfois l'anglais comme la langue d'instruction, notamment pour permettre la participation d'étudiants internationaux.

En France, le français conserve toujours un rôle important comme langue de publication, d'enseignement, de l'administration et des conférences même si l'anglais est promu, dans un certain degré, comme une langue scientifique importante à côté de l'allemand, deux langues étrangères utilisés par des conférenciers invités internationaux.

Nous allons maintenant présenter le statut du finnois et du suédois dans les pays étudiés.

6 LES STATUTS DU FINNOIS ET DU SUEDOIS EN FINLANDE, EN SUEDE ET EN FRANCE

6.1 La protection des minorités nationales en Finlande et en Suède

Il existe des différences dans les politiques linguistiques des pays étudiés. La Suède et la Finlande peuvent être considérées comme des pays relativement ouverts et démocrates envers le multilinguisme : il est encouragé dans les discours publics et la situation linguistique est évaluée et étudiée pour mieux prendre en compte les changements en termes de diversité linguistique et culturelle. L'adhérence à l'Union Européenne a conduit les Etats suédois et finlandais à prendre des mesures pour protéger et revitaliser leurs minorités linguistiques.

Par conséquent, la Finlande a signé la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (traité 157) le 1er février 1995²³³. La convention a été ratifiée le 3 octobre 1997 et elle est entrée en vigueur le 1er février 1998. En revanche, elle n'a toujours pas été signée par la France. En effet, il y a trois étapes à suivre lorsqu'on souhaite adopter une convention ou une charte : elle est d'abord signée, ensuite ratifiée et finalement implémentée. L'acte de signer n'oblige un état à rien, donc lorsqu'un pays ne signe même pas une convention ou une charte, c'est remarquable. Toutefois, la France a signé la Charte sur les langues minoritaires sans tout autant la ratifier, ce qui veut dire que les langues régionales ne sont pas officiellement reconnues – pour cela il faut une ratification. L'approche idéologique de l'Etat

²³³ Signatures du traité

[http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157/signatures?p_auth=rCxsUz6X.](http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157/signatures?p_auth=rCxsUz6X)

français envers les langues minoritaires est donc relativement totalitaire : la langue de la République est seule la langue française.

La Suède a signé la Convention-cadre à la même date que la Finlande mais la convention a été ratifiée plus tard, le 9 février 2000 et elle est entrée en vigueur le 1er juin 2000. L'adoption de la convention coïncide avec celle de la Charte des minorités régionales et nationales. Cette Convention-cadre est également en vigueur dans les pays voisins de la Suède : depuis le 1er février 1998 au Danemark et depuis le 1er juillet 1999 en Norvège. Toutefois, les pays nordiques obtiennent des critiques par le Conseil de l'Europe, pour leur protection insuffisante des droits linguistiques de leurs minorités nationales.

La situation linguistique est toutefois surveillée dans les pays nordiques. Dans le contexte finlandais, Kotus, l'Institut pour les langues de Finlande (Institute for the languages of Finland²³⁴), est chargé de la promotion des langues nationales de la même façon que le Språkrådet, le Conseil des langues de Suède (Language Council). Ces organismes étatiques veillent au statut des langues et sont consultés par les autorités publiques en cas de doutes pour un bon usage et traduction entre les langues. En revanche, les Français ont depuis 2001 un Conseil académique des langues régionales²³⁵. Cependant, il n'est pas tout à fait similaire aux conseils des langues en Suède et en Finlande. Le Conseil académique est davantage concerné par l'enseignement appelé bilingue des langues régionales. Selon l'article 3 du décret, « Il veille notamment à la cohérence et à la continuité pédagogique des enseignements bilingues dont celui dispensé par la méthode dite de l'immersion.²³⁶ »

²³⁴ KOTUS <https://www.kotus.fi/>

²³⁵ Création d'un conseil académique des langues régionales
<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encarta.htm> consulté le 3 septembre 2017.

²³⁶ D. n° 2001-733 du 31-7-2001. JO du 5-8-2001 Création d'un conseil académique des langues régionales <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encarta.htm> consulté le 3 septembre 2017.

6.2 Le suédois en Finlande : cas particulier

6.2.1 Le suédois comme deuxième langue nationale

Le finlandssvenska est une des cinq variantes de suédois et une natiolecte ²³⁷. Il est aussi la deuxième langue nationale de Finlande. Par conséquent, les citoyens de Finlande apprennent aussi bien le finnois que le suédois durant leur scolarisation. Bien entendu, dans le système éducatif finlandais il s'agit d'apprendre la langue standard du suédois de Finlande. Dans le même temps, il existe plusieurs dialectes de finlandssvenska.

Toute personne résidant en Finlande a le droit de se déclarer suédophone. Les autorités doivent assurer les services publics selon la langue maternelle nationale officielle indiquée, ou le finnois ou le suédois. Aucun test de niveau de suédois n'est nécessaire pour se déclarer Suédophone de Finlande. Le suédois est parlé dans certains endroits sur les côtes sud et ouest du pays où résident les finlandssvenskar, la minorité suédophone de Finlande. Environ 6% de la population est enregistrée comme ayant le suédois comme langue maternelle. Malgré le faible nombre de locuteurs de suédois, les citoyens sont obligés de suivre des cours de suédois non seulement à l'école fondamentale (école primaire et collège) mais encore dans la formation secondaire et supérieure où les cours de suédois sont adaptés à leur parcours d'études avec un vocabulaire spécialisé. La loi actuelle sur les langues de Finlande est en vigueur depuis 2004. Selon la loi, le finnois et le suédois - le finlandssvenska, jouissent du même statut en tant que langues officielles nationales du pays tout comme dans la loi précédente datant de 1922.

Cependant, les études obligatoires de suédois font débat car la majorité de la population ne pratique pas la langue à part une exposition passive via les médias.

²³⁷ Le rapport final du projet KIEPO (politiques linguistiques éducatives). Luukka, M. R., & Pöyhönen, S. (2007). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf consulté le 4 septembre 2017.

Dans le langage parlé, on emploie le terme « pakkoruotsi », « le suédois forcé »²³⁸ (comme on emploie inversement le terme « tvångfinska » pour le finnois obligatoire dans les écoles suédophones), qui a une connotation négative et, étant politiquement incorrect, doit être évité dans les contextes publics. En effet, cette obligation d'étudier le suédois à l'école et même après l'âge de scolarisation obligatoire²³⁹ peut être difficile à accepter pour plusieurs raisons.

L'histoire avec la domination suédoise est souvent citée par les critiques mais aussi l'idée que l'obligation d'apprendre le suédois nuit à l'apprentissage d'autres langues étrangères, considérées plus utiles et mondiales : le français, l'allemand, l'espagnol ou le russe. C'est l'utilité présumée de suédois (langue scandinave importante pour la coopération et le commerce pan-nordique aussi facilitant l'apprentissage d'autres langues germaniques) et son inutilité (petite langue peu pratiquée) qui est alors le fondement des avis différés. D'après certains, il serait tout à fait logique et légitime d'enseigner le russe à la frontière russo-finlandaise à la place du suédois.

Dans le même temps, le niveau de maîtrise de suédois a baissé en Finlande selon les recherches de Sauli Takala²⁴⁰. Il explique que cela peut être dû au faible nombre d'heures de cours : 228h pour la langue B qui ne commence qu'au collège. Selon le rapport de Takala, le niveau est trop faible pour pouvoir approfondir les bases au lycée. Simultanément, Takala mentionne aussi la baisse du niveau de maîtrise de la langue maternelle au niveau du lycée. Les deux tendances peuvent tout à fait être corrélées.

²³⁸ A noter qu'il ne s'agit pas d'une notion officielle et acceptée par la minorité suédophone du pays. Le terme est certes dévalorisant donc il ne se trouve pas dans les dictionnaires de finnois ou de suédois.

²³⁹ Pour plus d'informations sur les politiques linguistiques éducatives en Finlande, nous vous appelons à consulter un rapport de MERCATOR (2013) sur le suédois dans l'éducation en Finlande : MERCATOR European Research Centre on Multilingualism and Language Learning (2013). Swedish – the Swedish language in education in Finland. 2nd edition. Regional dossiers series Leeuwarden, Pays-Bas. Accessible sur <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565356.pdf> consulté le 4 septembre 2017.

²⁴⁰ Takala, S. Rapport sur la maîtrise du suédois et du finnois en Finlande à la fin du collège et du lycée. Stratégie pour les langues nationales de Finlande. Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Accessible sur http://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/selvitys_kansalliskielistrategia.pdf/996d161d-768a-424e-8f53-91442361d4e4 consulté le 4 septembre 2017.

Quant au suédois, à peu près 2/3 des étudiants finlandais choisissent de passer l'épreuve de cette langue au baccalauréat. Nous pourrions dire que c'est quand même une majorité des lycéens, même si, comme déjà mentionnées, des études montrent que les attitudes linguistiques envers le suédois ne sont pas très positives parmi les élèves finlandais en général. En fait, seulement la moitié des garçons choisit de passer l'épreuve de suédois au baccalauréat comparé à 80% de filles. Les filles semblent donc être plus positives envers le suédois si on peut tirer une telle conclusion à partir du nombre de candidats passant l'épreuve de suédois. Dans tous les cas, il est évident que le statut du suédois est remis en question, ce qui a mené à des mesures prises par le ministère de la justice, qui surveille la situation linguistique et le respect des lois en général.

Pour répondre au besoin de garantir la vitalité du suédois, l'Etat finlandais a lancé en 2012 une nouvelle stratégie nationale intitulée²⁴¹ *Strategy for the National Languages of Finland*, soit la stratégie des langues nationales de Finlande. L'objectif de la stratégie était d'assurer que la Finlande continue à être un pays bilingue finnois-suédois à l'avenir. La stratégie est une réaction de l'Etat à la situation actuelle en Finlande où la position du suédois est considérée comme menacée.

En octobre 2016, la Finlande a reçu l'évaluation par le Conseil de l'Europe de sa situation concernant les droits des minorités²⁴². L'article 17 de la Constitution²⁴³ finlandaise garantit les mêmes droits aux locuteurs des deux langues nationales. L'article garantit également les droits d'utiliser leur langue par les Sami et par les locuteurs de langue des signes finlandaise. Cependant, le rapport révèle que l'administration de l'Etat fonctionne de plus en plus uniquement en finnois et que les personnes suédophones ne sont pas toujours garantis d'avoir accès aux services publics dans leur langue natale. La plus grande peur concerne les services de santé.

²⁴¹ *Strategy for the National Languages of Finland*, Prime Minister's Office Publications 7/2012, www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F3CYgZBf/Kansalliskielistrategia_engl.pdf.

²⁴² <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae11a> consulté le 12 novembre 2016.

²⁴³ <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> consulté le 12 novembre 2016.

6.2.2 Le suédois face aux langues étrangères dans l'enseignement des langues

En réponse à la situation actuelle où les élèves finlandais ont des résultats en baisse au classement PISA et qu'ils apprennent de moins en moins de langues en les maîtrisant de moins en moins bien à la fin de leurs études secondaires, l'Etat finlandais a introduit un nouveau programme à l'automne 2016 qui met l'élève au centre de son apprentissage. Les travaux en groupe et l'apprentissage collectif sont mis en avant. Pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères, qui semblent être de moins en moins populaires parmi les élèves, le programme permet aux élèves de débiter une langue étrangère à un plus jeune âge qu'avant.

La mesure semble être justifiée par l'idéologie générale que les enfants auraient forcément moins *d'a priori* envers les langues que les adolescents – ils seraient également plus réceptifs et malléables. Il serait donc préférable de commencer l'apprentissage des langues plus tôt afin que les enfants deviennent des véritables citoyens plurilingues et ouverts au monde. A ce sujet, notons une tendance à débiter les études des langues étrangères de plus en plus tôt dans d'autres pays européens, dont la France. En effet, depuis l'automne 2016, les enfants peuvent commencer d'étudier une langue étrangère (anglais) dès le cours préparatoire. Nous pouvons établir des parallèles avec la Finlande.

Dans ce contexte des idéologies linguistiques utilitaristes, qui influencent les politiques linguistiques éducatives, et l'inquiétude des autorités de l'appauvrissement général des compétences linguistiques des finlandais, les *finlandssvenskar* sont inquiets par rapport à l'avenir. Dans l'école franco-finlandaise d'Helsinki²⁴⁴, l'enseignement du suédois langue maternelle a été supprimé en 2015²⁴⁵. L'école a aussi supprimé la possibilité de faire les démarches administratives en suédois. La situation est la même à l'école allemande d'Helsinki²⁴⁶. Nous pouvons donc constater que même dans des écoles privées on retrouve cette tendance à supprimer des cours de suédois.

²⁴⁴ Helsingin ranskalais-suomalainen koulu <http://hrsk.fi/etusivu/> consulté le 14 septembre 2017

²⁴⁵ <https://svenska.yle.fi/artikel/2015/12/10/svensksprakiga-barn-forlorar-mojligheten-att-ga-i-spraskola> consulté le 14 novembre 2016.

²⁴⁶ Helsingin saksalainen koulu <http://www.dsh.fi/fi/> consulté le 14 septembre 2017.

En effet, même dans les écoles internationales les langues de l'enseignement sont l'anglais et le finnois, et non pas le suédois. A Helsinki il existe des écoles bilingues : finnois-anglais, finnois-russe, finnois-estonien, finnois-espagnol et finnois-chinois²⁴⁷. En plus, il y a des écoles finnophones qui proposent des cours de suédois en immersion (*språkbud, bain linguistique*) envisagé surtout pour des enfants dont les parents souhaitent développer le bilinguisme finnois-suédois. Plusieurs parents d'origine finnophones considèrent le bilinguisme finnois-suédois comme un atout et mettent leurs enfants dans des écoles proposant les matières en immersion.

Il existe également des écoles où les cours et les matières sont enseignés dans une seule langue, soit en suédois ou en finnois : les enseignants doivent parler seulement une langue à leurs élèves. C'est une forme d'enseignement EMILE, mais on utilise deux langues à l'école. Un débat sur la séparation des langues finnoise et suédoise en Finlande continue.

Le débat sur les possibilités d'adopter le modèle des écoles bilingues suédoises en Finlande a repris le feu en 2011 lorsque Maria Wetterstrand²⁴⁸, une politicienne d'origine suédoise et porte-parole du parti Les Vers jusqu'en 2011, a critiqué les politiques éducatives finlandaises qui promeuvent des écoles monolingues suédophones et finnophones. Elle a présenté les écoles bilingues, courantes en Suède, comme une meilleure solution pour soutenir le développement des compétences linguistiques des enfants bilingues pour qu'ils atteignent un niveau de langue maternelle dans leurs deux langues familiales suédoise et finnoise.

Les médias finlandais ont alors repris son discours à propos des écoles bilingues et elles ont été dépeintes comme une menace aux compétences linguistiques des suédophones supposant donc une mauvaise maîtrise des deux langues, utilisés comme langue d'enseignement en parallèle, donc acquis simultanément et non selon un principe monolingue. Il y a eu des discours interprétant l'avis de Wetterstrand comme présentant une école monolingue suédoise comme moins efficace pour le développement de la maîtrise de finnois que ce modèle d'un enseignement bilingue. On a alors supposé que son discours vise le remplacement des écoles suédophones actuelles par des écoles bilingues.

Les compétences des suédophones de Finlande ne seraient alors pas garanties car on a aussi peur qu'en réalité, les enfants parlent surtout le finnois d'entre eux. Dans

²⁴⁷ Article <https://svenska.yle.fi/artikel/2015/12/10/svensksprakiga-barn-forlorar-mojligheten-att-ga-i-sprakskola> consulté le 14 novembre 2016.

²⁴⁸ Halonen, M., Ihalainen, P., & Saarinen, T. (Eds.). (2015). *Language Policies in Finland and Sweden* (Vol. 157). Multilingual Matters.

ce cas, seuls les enfants d'origine finnophone pourraient profiter des écoles bilingues, en accroissant leur capital linguistique et culturel grâce au suédois alors que les enfants d'origine suédophone seraient perdants car leur niveau de maîtrise optimal dans une telle école ne serait pas un véritable niveau de langue maternelle. Wetterstrand explique que c'est plutôt le fait de réduire l'utilisation du finnois qu'elle ne comprend pas dans ces écoles suédophones car les parents mixtes (suédophone/finnophone) sont obligés de choisir entre une école monolingue suédophone et une école monolingue finnophone, ce qui n'est pas idéal pour le développement des compétences linguistiques dans les deux langues premières de l'enfant²⁴⁹.

Tuuli From et Fritjof Sahlström expliquent comment la séparation des écoles et des classes suédophones est basée sur la législation²⁵⁰. Son but est de garantir aux enfants l'enseignement de leur langue maternelle, suédoise ou finnois. From et Sahlström parlent du paradoxe de Taxell : une intercompréhension dans le domaine politique de l'importance de garder les institutions suédophones comme des entités séparées des finnophones, les deux comme monolingues, afin de garantir la survie de la langue suédoise en Finlande. Ce paradoxe du bilinguisme finlandais est nommé d'après l'ancien ministre de justice et d'éducation Christoffer Taxell qui était aussi président du parti populaire suédois de Finlande dans les années 1980. Même les écoles où la langue d'enseignement peut être le finnois ou le suédois selon la section choisie, ont physiquement séparé les locaux pour l'enseignement selon langue²⁵¹. Les auteurs emploient la notion de « svenska rum », *l'espace suédois*, en expliquant que les politiques linguistiques et éducatives n'ont pas véritablement problématisé cette politique de séparation selon la conceptualisation monolingue des enfants²⁵². Les suédophones ont alors pu garder leur espace monolingue.

From et Sahlström datent le début des débats de la séparation des espaces dans les écoles de type « kielipari », (littéralement « paire linguistique ») suédois et finnois

²⁴⁹ Entretien de radio publié le 11 novembre 2011 par le programme Catchy och finska pinnar <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1319&artikel=4797663> consulté le 22 octobre 2018

²⁵⁰ From, T., & Sahlström, F. (2019). Rinnakkaisia tiloja: ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Dans : Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Vastapaino, 199-228.

²⁵¹ Ibid. : p. 199.

²⁵² From, T., & Sahlström, F. (2019). Rinnakkaisia tiloja: ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Dans : Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja (pp. 199-228). Vastapaino, p. 202.

à l'année 2009. Une école « kielipari » est une seule école qui partage ses locaux entre deux écoles monolingues suédoise et finnoise sur le même campus. Les deux écoles peuvent partager par exemple une cour mais à part les locaux, les deux côtés ne partagent pas leur quotidien. Ils ont leur propre administration et fonctionnement sans obligation de coopération entre finnophones et suédophones²⁵³. Les espaces sont séparés selon langue. Quelques années plus tard, les commentaires de l'épouse du ministre Ville Niinistö ont réalimenté le débat sur la séparation systématique des langues dans les politiques linguistiques éducatives en Finlande.

La négativité envers la langue suédoise est devenue apparente dans la sphère politique étant avec le parti des « Perussuomalaiset », « Vrais Finlandais »²⁵⁴, qui, en position de pouvoir, voulait mettre en place un essai concernant un nombre de 2200 élèves finlandais²⁵⁵ qui auraient été dispensés de l'enseignement de suédois obligatoire pendant toutes leurs études. Ils auraient eu la possibilité de choisir une autre langue de leur choix à apprendre à la place du suédois. Cet essai n'avait pourtant pas abouti car les autorités n'avaient pas réussi à recruter suffisamment de participants. Trop peu de parents ont souhaité participer.

Jenni Westerholm²⁵⁶ de l'Université d'Helsinki a analysé, dans son mémoire de master, les pétitions récentes contre le suédois obligatoire au prisme des idéologies. Elle a identifié trois idéologies linguistiques principales qui fonctionnent comme fondements de l'argumentation : 1) idéologie de rentabilité : le suédois est présenté comme un choix de langue peu rentable dont l'enseignement nécessite un budget considérable 2) l'idéologie d'autochtonie et d'unilinguisme : la langue est un symbole d'identité commune - on divise les habitants en majorité finnophone et minorité suédophone 3) idéologie d'utilité avec sa conception instrumentale de la langue : la langue est présentée comme un moyen de communication – le suédois est présenté comme une langue peu utile pour communiquer. Ces idéologies linguistiques permettent de rationaliser les critiques de la situation linguistique actuelle.

²⁵³ From, T., & Sahlström, F. (2019). Rinnakkaisia tiloja: ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Dans : Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja (pp. 199-228). Vastapaino, p. 203.

²⁵⁴ Ce nom français popularisé par les médias est davantage provocateur que le nom finlandais « Perussuomalaiset » signifiant simplement « les finlandais basiques » et non « les vrais finlandais ».

²⁵⁵ <https://svenska.yle.fi/artikel/2017/04/24/terho-frivilliga-skolsvenskan-gar-vidare>

²⁵⁶ Westerholm, J. (2017). *Ja sama piina jatkuu vielä korkeakoulussa: kieli-ideologiat ja argumentointi ruotsin kieltä käsittelevissä kansalaisaloitteissa*. Mémoire de master. Université d'Helsinki.

Nous allons maintenant inverser les rôles du suédois et du finnois et traiter du statut du finnois en Suède.

6.3 Le finnois en Suède : langue minoritaire nationale

Une étude financée par l'Union Européenne²⁵⁷ nous donne un aperçu de la situation écolinguistique suédoise. Selon l'étude, la position du suédois comme langue de l'Etat ayant été évidente pour tout le monde, le suédois n'a été officiellement déclaré la langue du pays qu'en 2009 par la loi des langues *Språklagen*.

Depuis les années 1970 les activistes finnophones ont travaillé pour améliorer le statut du finnois en Suède. Grâce au travail des activistes finnophones le statut du finnois comme langue minoritaire du pays a été reconnu en 1994. La situation a connu des développements positifs après que la Suède soit entrée dans l'Union européenne. Les droits linguistiques des minorités sont devenus une question importante et objet d'élaboration d'une législation. En signant la Charte des langues minoritaires et la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales²⁵⁸ en 2000²⁵⁹, l'Etat suédois a reconnu le finnois et quatre autres langues nationales minoritaires comme faisant partie de leur héritage culturel commun. Certaines régions administratives ont été assigné les services publics destinés à la minorité finnophone. Les municipalités concernées par cette mission, inscrite dans loi des langues, sont : Botkyrka, Eskilstuna, Gällivare, Hallstahammar, Haninge, Haaparanta, Huddinge, Håbo, Jällivaara, Kiiruna, Köping, Pajala, Sigtuna, Solna, Stockholm, Södertälje, Tierp, Upplands Väsby, Upplands-Bro, Uppsala, Älvkarleby,

²⁵⁷ Pour avoir plus d'informations sur la position du finnois en Suède, nous vous invitons à consulter le rapport par Nadja Nieminen Mänty à cet égard.
Nieminen Mänty, N. (2012) Finnish in Sweden : An Overview of a Language in Context. European Language Diversity for All (projet ELDIA) accessible sur <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:106069/bdef:Content/get> consulté le 13 novembre 2016

²⁵⁸ *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* du février 1995, Strasbourg <https://rm.coe.int/16800c10d0%20adoption%20signature%20ratifications>

²⁵⁹ Voir les chapitres

Österåker, Östhammar et Övertorneå. Ces communes sont situées en Suède centrale (la région de Mälardalen) et dans le nord du pays.

En effet, depuis l'existence de *Språklagen*²⁶⁰, la loi sur les langues de 2009, la Suède a officiellement cinq langues nationales minoritaires, mais la langue des signes suédoise jouit d'un statut similaire à elles. Ces langues sont le finnois, le *meänkieli*²⁶¹, le yiddish, le romani²⁶² et le sami. C'est dans le contexte de la signature de la Charte des langues régionales ou minoritaires²⁶³, promue par le Conseil de l'Europe que cette loi a été créée. La Suède a ainsi exprimé sa volonté de protéger et de promouvoir les langues historiques minoritaires du pays. Dans ce contexte, la reconnaissance du *meänkieli* est une décision toute particulière. Le *meänkieli* est un phénomène linguistique intéressant car il n'est pas clair s'il s'agit d'une langue à part entière. En fait, ses locuteurs se revendiquent d'être une communauté linguistique distincte des Suédois et des finnophones de Suède. La syntaxe de *meänkieli* est très proche du finnois mais le vocabulaire et la prononciation des mots sont clairement affectés par le suédois. *Meänkieli* signifie "notre langue".

La loi des minorités nationales et des langues minoritaires de *Språklagen* (loi 2009 : 724), en vigueur depuis le premier janvier 2010, est une loi-cadre et ne peut donc garantir les droits des minorités nationales. Toute loi en contradiction avec une loi-cadre passera en premier. Bien entendu, il existait déjà des politiques linguistiques suédoises avant la création de *Språklagen* et nous pouvons remarquer une volonté nordique de coopération pour établir une ligne de conduite commune pour les politiques linguistiques.

²⁶⁰ http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och_sfs-2009-724 consulté le 12 novembre 2016

²⁶¹ Meänkieli s'est développé au nord de la Suède, à la frontière finno-suédoise, à partir du finnois. Son statut comme une natiolecte et une langue est reconnu depuis 1999. Il est difficile de définir les limites entre une langue et un dialecte et il serait aussi possible de considérer le meänkieli comme un dialecte de finnois. Dans le même temps, il est en constante évolution. Cf. <http://www.minoritet.se/Meankieli-ett-sprak-under-standig-utveckling>

²⁶² Le romani chib est le terme correct pour désigner la variante romani parlée par la minorité historique en Suède.

²⁶³ Charte européenne des langues régionales ou minoritaires datant du 5 novembre 1992 à Strasbourg, accessible sur

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000168007bf44>.

6.3.1 Le finnois dans le milieu scolaire en Suède

Selon l'Agence nationale suédoise de l'éducation, *Skolverket*²⁶⁴, à l'élève plurilingue doit être proposé l'enseignement de sa langue maternelle si les conditions suivantes sont réunies :

- 1) Si l'un ou deux de ses tuteurs²⁶⁵ ont une autre langue que le suédois comme langue maternelle.
- 2) La langue en question représente la langue quotidienne parlée chez l'élève.
- 3) L'élève a les connaissances fondamentales de la langue en question.²⁶⁶

En effet, l'établissement scolaire a le droit de proposer cet enseignement en dehors des heures de cours, ce qui est souvent le cas pour le finnois. Le directeur de l'école décide si l'élève a droit ou non à cet enseignement. L'élève n'aura pas droit à l'enseignement de plusieurs langues maternelles mais juste une. Il faut avoir aussi un nombre de cinq ou plus d'élèves souhaitant des cours de la même langue pour assurer cet enseignement et il faut également que l'école puisse leur proposer un enseignant spécialisé. Faute de ces conditions, l'école n'est pas obligée de garantir l'enseignement de la langue maternelle à ses élèves. Nous constatons aussi que la Suède a abandonné l'appellation *hemspråk*, qui désigne la langue de foyer (*heritage language*) donc la langue d'origine.

²⁶⁴ The Swedish National Agency for Education est l'autorité publique de l'éducation nationale en Suède. Pour davantage d'informations nous vous proposons de consulter leur site internet : <https://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak/in-english/the-swedish-national-agency-for-education-1.61968> consulté le 13 septembre 2017.

²⁶⁵ On n'utilise pas souvent le terme des parents dans les documents publics car ce ne serait pas politiquement correct en Suède : on ne préfère plus supposer que les personnes en charge des enfants soient des parents ou du même sexe. On utilise plutôt des termes neutres comme *vårdnadshavare* pour désigner la personne qui a la tutelle de l'enfant dans le sens juridique du terme. Le terme réfère à la personne qui le protège est qui est responsable de l'enfant. On utilise le même terme pour désigner les parents ou les tuteurs qui ne sont pas des parents.

²⁶⁶ <http://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/ratten-till-att-utveckla-sitt-modersmal-1.239311>.

Cela dit, la loi d'école, *Skollagen*²⁶⁷ (2010 : 800) garantit davantage de privilèges aux langues nationales minoritaires : le finnois, le meänkieli, le yiddish, le romani, le sami. Seule la condition d'avoir un enseignant diplômé est à remplir, ce qui est pourtant rarement le cas pour ces langues. Lorsqu'il s'agit des options de langues proposés, deux de ces trois langues doivent être proposées par l'école : l'espagnol, le français et l'allemand²⁶⁸. Selon l'article 6 de la loi d'école sur le choix de la langue, l'élève peut choisir d'étudier le suédois langue seconde, l'anglais, la langue des signes ou sa langue maternelle à la place de l'espagnol, du français et de l'allemand. Une nouvelle langue au niveau débutant, *nybörjarspåk*, doit être proposée aux élèves.

La conclusion du compte rendu sur l'état du finnois en Suède par le projet Euromosaic²⁶⁹, constate que le bilinguisme finnois-suédois est un stigmatisme. En effet, le locuteur du finnois jouit un statut inférieur aussi bien au niveau culturel que socioéconomique en Suède²⁷⁰. Le projet conclut que seul le suédois est considéré comme une langue utile pour obtenir un emploi ou poursuivre des études. Les jeunes ne choisissent donc rarement d'étudier le finnois. Dans sa thèse de doctorat où elle étudie les attitudes des Suédois envers les langues minoritaires, Maria Wingstedt classe le finnois parmi les langues avec un statut peu valorisé « low-status languages » en Suède²⁷¹.

En effet, selon un rapport sur les cours de langue et de culture des minorités nationales publié en 2016 par *Universitets- och Högskolerådet*, le « Conseil de l'Université et des Ecoles supérieures²⁷² », il manque surtout une formation pour les enseignants de l'école fondamentale (de l'école élémentaire jusqu'à la dernière année du collège). Toutes les langues minoritaires auraient aussi besoin d'enseignants spécialistes pour l'enseignement aux plus jeunes : il faudrait alors garantir des formations d'enseignant pour ces langues.

²⁶⁷ http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 consulté le 13 novembre 2016.

²⁶⁸ http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185#K15 consulté le 13 novembre 2016.

²⁶⁹ <http://www.uoc.edu/euromosaic/web/homefr/index1.html>.

²⁷⁰ <http://www.uoc.es/euromosaic/web/document/fines/an/i2/i2.html>.

²⁷¹ Wingstedt, M. (1998). Language ideologies and minority language policies in Sweden: Historical and contemporary perspectives (Doctoral dissertation, Stockholm University).

²⁷² Il s'agit de notre traduction.

6.3.2 Le destin des écoles bilingues finno-suédoises dans le système éducatif

L'enseignement dans les deux langues suédoise et finnoise est également proposé dans quelques écoles bilingues qui font partie des écoles indépendantes²⁷³, *friskola*, une forme particulière du système scolaire suédois. L'école indépendante peut être dirigée par une société qui fait du profit ou non et par exemple par une société par actions comme dans le cas de l'école finno-suédoise bilingue de Fridhemsplan à Stockholm. Les écoles indépendantes peuvent avoir différentes formes de financements et de mandataires mais elles sont contrôlées par l'Inspection scolaire, *Skolinspektionen*, et la commune et elles reçoivent également un soutien d'état sous forme de chèque scolaire, *skolpeng*, depuis 1992 dont profitent également les écoles publiques. Ces écoles n'ont pas le droit de demander des frais de scolarité aux élèves, ce qui les différencie des écoles privées.

Les élèves des écoles indépendantes reçoivent en moyenne moins de *skolpeng* que les élèves des écoles publiques communales : en 2015 les chiffres étaient de 87 900 SEK versus 98 702 SEK par an/élève. Les chèques scolaires sont accordés aux écoles pour financer les salaires des enseignants, le matériel des cours, les locaux, les repas scolaires, la santé des élèves, l'administration et la TVA. La *Skolinspektion* surveille de très près le fonctionnement des écoles indépendantes. Dans le même temps, le fonctionnement de ces écoles est un paradoxe — les subventions de l'état rendent possibles de gros profits de la part des propriétaires qui peuvent avoir des investissements dans la Bourse. Fait désastreux pour la communauté finnophone du pays : l'Inspection scolaire a décidé de fermer l'école bilingue finno-suédoise à Göteborg le 6 janvier 2017 : 67 élèves ont dû chercher une nouvelle école après Noël. Comme raison de la fermeture, l'Inspection a avancé l'incompétence de la plupart des enseignants de l'école, en d'autres termes le manque de diplômes des enseignants.

²⁷³ Le terme d'école indépendante est utilisé par Bernadette Plumelle. On pourrait aussi bien traduire *friskola* littéralement par « école libre ». Dans les médias français, on retrouve les deux termes. Cf. Plumelle, B. (2005). *L'éducation en Suède* (No. 39, pp. 139-146). Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

L'école finno-suédoise de Göteborg avait été menacée d'une amende de 400 000 couronnes suédoises si elle n'arrivait pas à régler ses problèmes pendant le mois de septembre 2016. L'école a éprouvé des difficultés à recruter des enseignants spécialistes de finnois pour les élèves en difficulté - elle a dû alors fermer ses portes en janvier contrairement à beaucoup d'autres écoles non-bilingues qui avaient tout à fait les mêmes problèmes. La fermeture de l'école n'a pas été jugé juste par des finnophones qui ont porté plainte et la ville de Göteborg envisage depuis 2018 l'instauration d'un enseignement en finnois sous une autre forme²⁷⁴.

A présent, il nous semble pertinent de nous prononcer sur l'enseignement universitaire du finnois.

6.3.3 L'enseignement universitaire du finnois en Suède

En automne 2015, environ 250 étudiants ont candidaté pour étudier le finnois à l'Université de Stockholm : 118 ont été acceptés²⁷⁵. En 2014 les chiffres étaient 105/260. En 2015, 47,2% d'étudiants ont donc été admis en cours de finnois. En 2014, 40,4%. Nous pouvons donc constater une augmentation d'environ 7% d'étudiants de finnois à l'Université de Stockholm. En 2014, 80/130²⁷⁶ étudiants (61,5%) étaient admis en cours de finnois, par rapport aux 124/200 candidats (62%) en 2015 à l'Université d'Umeå. Les chiffres pour l'Université d'Uppsala où les étudiants sont encore plus nombreux à vouloir s'inscrire en finnois sont les suivants : en 2014, 93 candidats sur 450 ont été admis (20,7%) et en 2015, 129 candidats sur

²⁷⁴ <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=7075175> publié le 25 octobre 2018

²⁷⁵ Le rapport sur les langues minoritaires nationales, 2016
https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2016/statistikrapport-nationella-minoriteter-2015.pdf consulté le 14 novembre 2016
En théorie, tout le monde devrait être garanti une place dans les cours, mais en pratique les étudiants sont classés dans différentes catégories selon des critères particulières. En conséquence, certains étudiants sont priorisés et d'autres non. Ce système sélectif est plus proche de la Finlande que de la France.

²⁷⁶ Ibid.:

580 (22,2%) ont été acceptés en cours de finnois. Il est regrettable que ces trois universités proposant des cours de finnois manquent clairement de ressources financières. Les départements ne sont pas capables d'embaucher autant d'enseignants que nécessaire aux besoins des *svrigejinnar*, des Finnophones du pays.

A l'Université d'Uppsala, on peut toujours prendre des cours de finnois mais seulement à distance. En effet, c'est le cas pour toutes les langues finno-ougriennes proposées par le Département des langues modernes : le hongrois, le sami du nord, l'estonien et le finnois²⁷⁷. L'étudiant travaille d'une façon autonome sur son ordinateur conformément aux politiques de l'établissement. L'université de Lund a fermé les filières d'études de sami et d'estonien ainsi que de finnois en 2004²⁷⁸. Le finnois est classé dans les petites langues et les départements proposant le finnois comme langue rencontrent des problèmes financiers selon les rapports par l'Agence nationale suédoise de l'enseignement supérieur *Högskoleverket* de 2003²⁷⁹ et de 2006. Le rapport de 2003 souligne le besoin d'avoir des politiques linguistiques par rapport aux langues qui sont nécessaires à enseigner dans l'enseignement supérieur, dont le finnois. Il soulève également le problème des ressources et du manque de subventions pour soutenir l'enseignement des petites langues. *Högskoleverket* juge qu'il y a des lacunes dans l'enseignement du finnois, notamment au niveau du manque d'enseignants-chercheurs à l'Université d'Uppsala.

Un véritable souci pour la survie du finnois est qu'il n'est proposé comme langue de spécialité aux futurs enseignants qu'à l'Université de Stockholm qui coopère avec *Lärrarhögskolan* (ESPE)²⁸⁰ à Stockholm. *Högskoleverket* la félicite pour cette collaboration exemplaire. Nous allons maintenant aller en France où le suédois et le finnois n'ont pas de statut officiel particulier.

²⁷⁷ <http://www.moderna.uu.se/finsk-ugriska/>

²⁷⁸ Rapport officiel de *högskoleverket*, 2006

<http://www.uka.se/download/18.6f4a800151c42a80265c98/1454773366106/0612R.pdf>

²⁷⁹ *Högskoleverket*. (2002). Att vara eller inte vara? Frågan om småspråkens framtid i den svenska högskolan – ett regeringsuppdrag. Stockholm: *Högskoleverket*.

²⁸⁰ *Lärrarhögskolan* est une école pour les futurs enseignants à Stockholm fondée en 1956. La formation enseignante proposée est comparable à celle des ESPE qui ont été introduites en France à la rentrée universitaire 2013 <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>.

6.4 Le statut du suédois et du finnois parmi les langues parlées en France

L'Académie Française est un acteur mondialement connu comme promoteur de la langue française. Après la révolution, l'Etat français a mené des politiques linguistiques permettant de forger une identité commune à travers une seule langue unifiée, le français. De nos jours, le français jouit toujours d'un statut incontestable en France. Le français standard, la variante de l'Ile de France est estimée supérieure aux autres français (canadien, suisse, belge ou africains) et aux langues régionales.

Le fait que la France n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en est un exemple concret. C'est le Sénat qui bloque la ratification²⁸¹. En effet, Jean-Baptiste Harguindeguy et Alistair Cole²⁸² étudient dans un article le processus de défense des langues régionales en France. Ils nous y proposent trois lignes de conduite que les politiques linguistiques des Etats peuvent suivre : la politique de neutralité (aux Etats-Unis) qui ignore la question des langues donc en réalité, la langue de l'administration a une place incontestée.

Cette politique a été pratiquée en Suède jusqu'en 2009 : il était évident que le suédois était la seule langue importante donc le besoin d'une législation à l'égard des langues n'avait pas manifesté auparavant. La deuxième option de l'Etat est la politique de sauvegarde, de maintien (au Canada et en Finlande et en théorie en Suède depuis sa loi des langues) où on considère que la perte d'une communauté linguistique serait un appauvrissement écologique et culturel pour le pays. Troisième option : l'Etat peut adopter la politique d'harmonisation favorisant une identité commune via la maîtrise d'une langue unique permettant la participation à la vie politique : on favorise alors la langue de l'Etat au détriment des autres langues. C'est

²⁸¹ France Culture : « Le lent cheminement de la charte des langues européennes et minoritaires » (mis à jour le 31/05/2016) Article de presse.

<https://www.franceculture.fr/politique/le-lent-cheminement-de-la-charte-des-langues-europeennes-et-minoritaires> consulté le 13 septembre 2017
Sénat « Dossier législatif »

<https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl14-662.html> consulté le 13 septembre 2017

²⁸² Harguindeguy, J. B., & Cole, A. (2009). La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales. *Revue française de science politique*, 59(5), 939-966.

cette monopolisation d'une seule langue dans les institutions qui est caractéristique de l'Etat français.

Toutefois, il existe depuis 2001 la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)²⁸³ qui avait substituée la Délégation générale à la langue française, créée en 1989. Elle était héritière du premier organisme défendant la langue française Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française, fondé en 1966 par Georges Pompidou. Entretemps, le Conseil supérieur à la langue française (CSLF), établi en même temps que la Délégation à la langue française, a été supprimé en 2006 en raison du changement dans les politiques linguistiques : désormais, l'Etat se montre plus ouvert envers les langues autres que le français.

Depuis 2009, le DGLFLF est rattaché au ministre de la culture. Il a comme objectif de valoriser les langues de France, mais non dans un but d'amélioration de leur statut dans le système scolaire et dans les institutions de l'Etat ; plutôt, on les considère en tant qu'une richesse culturelle et artistique. C'est avant tout le français qui détient un statut fort. Le statut des autres langues du pays n'est pas réellement une préoccupation importante. On peut difficilement comparer le DGLFLF au considérable travail des conseils de langues en Finlande et en Suède qui souhaitent renforcer l'usage des langues nationales et minoritaires dans différents domaines publics.

De plus, les normes de langage écrit jouissent d'un statut incontestable en France, plus qu'en Suède ou en Finlande. Nous estimons que le langage écrit jouit d'une place très importante pour la culture française. Cela donne lieu à des inégalités encore plus souvent qu'en Finlande et en Suède étant donné que le langage écrit soutenu français est clairement plus complexe et difficile à maîtriser que le langage écrit nordique, qui est caractérisé par la clarté et la simplicité d'expression : il faut opter pour les formulations et le vocabulaire les plus simples. En France, c'est l'habileté langagière et l'éloquence ainsi que le langage soutenu qui sont plus valorisés que les différents langages oraux (sociolectes et dialectes) tandis qu'en Finlande et en Suède, on valorise de plus en plus les dialectes et les nouveaux sociolectes issus des modes de parler des immigrés.

La Suède est particulièrement ouverte concernant les normes de langage écrit. L'écrivain et dramaturge Jonas Hassen Khemiri a obtenu de nombreux prix littéraires en Suède avec ses œuvres traitant de l'immigration et du racisme en Suède. Il a écrit

²⁸³ Délégation <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Historique>

son premier roman *Un œil rouge*²⁸⁴ dans un sociolecte incorporant au suédois des structures et des lexiques issus d'autres langues, des « langues d'immigration ». Il a connu un succès national et ses ouvrages sont traduits dans plusieurs langues dont français, allemand, danois, norvégien, finnois, néerlandais, hongrois, italien, russe et anglais. L'œuvre a été également réadapté en versions théâtrales et cinématographiques.

En Finlande, le statut des dialectes est de moins en moins dévalorisé : ils sont présentés dans un ton positif en cours de littérature et de langue maternelle à l'école fondamentale. Plusieurs linguistes s'y intéressent de nos jours, les médias finlandais traitent souvent des dialectes et il est tout à fait possible de se faire publier en dialecte, comme fait la poète Heli Laaksonen, qui est aussi populaire à la télévision. Jani Koskinen a été la première personne à publier son mémoire de master en dialecte de Carélie en décembre 2018²⁸⁵. Le choix du dialecte carélien comme langue d'un texte scientifique n'a pas été accepté à l'Université de Finlande : le style d'écriture dialectal était jugé non-scientifique étant semblable au langage parlé.

Le choix de Koskinen est particulier car il est lui-même originaire du sud de la Finlande et ne parle pas le dialecte en question dès son enfance. Koskinen a pu cependant soutenir sa thèse à l'Université de Helsinki. Les politiques linguistiques dépendent des idéologies linguistiques des établissements universitaires. La reconnaissance des idéologies de langue standard et de variation est très claire dans le cas de mémoire de Koskinen. Aussi, en Suède, on retrouve aux actualités télévisées des commentateurs et des météorologues qui s'expriment dans leur sociolectes et dialectes. Tel n'est pas le cas en France.

De plus, le niveau de maîtrise de l'écrit et du langage soutenu varie considérablement en France et non seulement pour l'orthographe. On en est même inquiet dans plusieurs établissements supérieurs où on assure depuis quelques années des cours obligatoires de français en première année de formation pour améliorer les compétences de rédaction des étudiants. Les autres langues, dont les langues régionales et créoles et les langues parlées dans le pays grâce à l'immigration (arabe, turc etc.), ne jouissent pas d'un statut égalitaire voire même proche de celui du français. Le finnois et le suédois, quant à eux, sont des langues étrangères et les

²⁸⁴ Khemiri, J. H. (2003). *Un œil rouge (Ett öga rött)*, Stockholm : Norstedts. Roman. ISBN 91-1-301180-4.

²⁸⁵ Article publié par YLE uutiset le 12 janvier 2019 : « Jani Koskinen ei arvannut, mikä kohu nousi Pohjois-Karjalassa puhutulla murteella kirjoitetusta gradusta: "Syytökset kuulostavat hyvin kummallisilta" <https://yle.fi/uutiset/3-10588855> consulté le 20 janvier 2019

enfants d'origine finlandaise ou suédoise ne se voient pas généralement proposer des cours de finnois et de suédois dans le système scolaire.

Toutes les langues ne sont pas considérées de la même façon. Il existe des idéologies linguistiques qui hiérarchisent les langues. Elles se reflètent dans les pratiques des enseignants de langue, ce qui est attesté dans l'article de Nathalie Auger où elle traite du plurilinguisme des élèves dans les classes EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère)²⁸⁶. L'inégalité des langues devient apparente : les langues d'immigration sont dévalorisées tandis que les langues scolaires les plus dispensées sont valorisées.

6.4.1 Le suédois et le finnois : offre des cours de langue

En effet, le suédois est bien plus enseigné en France que le sont les autres langues nordiques de nos jours. L'enseignement du finnois n'est actuellement assuré que dans des établissements supérieurs, à l'Institut Finlandais et à titre privé (des cours particuliers si on a de la chance) à l'exception de l'école finlandaise à Paris, destinée aux enfants finlandais comme un soutien de la langue maternelle.

On peut étudier le finnois dans les établissements supérieurs suivants (également listés sur le site de l'Institut Finlandais) : à l'INALCO, Institut National des Langues et Civilisations Orientales (licence ou diplôme universitaire et master) ; Sorbonne Université (option, niveaux débutant et intermédiaire) ; Université Sorbonne-Nouvelle Paris III (mineure comme une partie du parcours d'anglais ou de Sciences du langage ; Université de Caen Basse-Normandie (cursus de licence jusqu'au doctorat, D.U.).

Le suédois, de son côté, est enseigné dans plusieurs établissements dont l'Institut Suédois. Généralement les instituts suédois sont chargés de l'organisation des événements culturels. Curieusement, l'Institut Suédois est la seule maison culturelle

²⁸⁶ Auger, N. (2009). Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique. *Le français aujourd'hui*, (1), 45-51.

officielle de l'Etat suédois en dehors de la Suède où on dispense également des cours de suédois.. Le suédois y est proposé aux niveaux suivants : Grand débutant, grand débutant accéléré, intermédiaire, intermédiaire accéléré, supérieur, supérieur accéléré et avancé²⁸⁷.

De plus, l'Institut suédois prête parfois ses locaux aux étudiants parisiens qui peuvent y organiser des rencontres et des ateliers culturels. Il y a aussi des enseignants de suédois qui y assurent des cours mais qui travaillent parallèlement dans d'autres établissements comme professeurs de suédois. L'Institut est très actif à promouvoir l'apprentissage de suédois. Les diplômes officiels TISUS (Test in Swedish for University Studies, nécessaire pour faire des études supérieures en Suède) et le SWEDEX (diplôme de niveau B2, nécessaire pour travailler en Suède) font aussi partie des offres de l'Institut. Les cours de suédois à distance, sous la coordination de l'Institut suédois sont également proposés.

Certaines écoles pour ingénieurs et facultés cherchent à recruter des enseignants de suédois pour organiser des ateliers courts de langue afin de préparer leurs étudiants à partir en échange (le plus souvent Erasmus) en Suède ou en Finlande. Il y a aussi des associations qui organisent des cours en plus des cours particuliers.

De plus, il existe un Lycée international à Saint-Germain-en-Laye avec une section suédoise. Les enfants suédophones peuvent y suivre des cours adaptés. Il existe également l'Ecole suédoise (comme la finlandaise) pour le soutien de la langue maternelle, située à Paris. Pour les lycéens, comme nous venons de le constater, il est possible de prendre des cours de suédois au Lycée international à Saint-Germain-en-Laye, mais aussi au Lycée d'état Buffon à Paris, au Lycée Victor Hugo à Caen et au Lycée international de Ferney-Voltaire, situé à la frontière suisse. On peut constater que le finnois ne jouit pas du même statut que le suédois quant aux possibilités institutionnelles d'enseignement-apprentissage. Ces sections de suédois sont notamment intégrées au système éducatif français.

Le suédois est également enseigné au niveau universitaire. Nous allons maintenant nous prononcer sur la place du finnois et du suédois dans l'enseignement supérieur.

²⁸⁷ Cours de langue proposés par l'Institut Suédois,
<https://paris.si.se/cours-de-langues/> consulté le 21 juillet 2017

6.4.2 Les langues nordiques dans l'enseignement supérieur en France

Actuellement, il est possible de faire un cursus complet (L.M.D.) en Études Nordiques dans deux universités en France : Sorbonne Université et l'Université de Caen²⁸⁸. L'enseignement des langues et lettres scandinaves est assurée à la Sorbonne depuis 1909 et à Caen depuis 1956 avec le finnois depuis 1981²⁸⁹. À Paris, il est possible de faire un cursus complet en finnois à l'INALCO où la langue est enseignée déjà depuis 1931²⁹⁰.

L'entrée en 1995 de la Finlande et de la Suède dans l'UE a ouvert de nouveaux domaines d'emploi pour les étudiants en langues nordiques, notamment dans le domaine de la traduction et de l'interprétation. Cela se voit dans l'offre de nouveaux parcours : par exemple, le suédois, le danois et le norvégien peuvent faire partie d'un cursus Langues Étrangères Appliquées (L.E.A.)²⁹¹, un cursus adapté aux demandes du marché de l'emploi internationalisant.

Depuis 2013, les titulaires d'une licence L.L.C.E. (langue, littérature et civilisation étrangère) ou L.E.A. nordique ou germanique peuvent intégrer un master MEGEN (Médiation interculturelle et traduction dans l'espace germanique et nordique) à la Sorbonne Université. Le MEGEN est un master professionnalisant, mais après la première année de master, les étudiants peuvent choisir de se réorienter en master de recherche.

Parmi les langues nordiques proposés, le suédois est la langue la plus dispensée dans différentes universités en France. Pendant l'année scolaire 2016–2017 huit villes universitaires offraient des cours de suédois : Bordeaux²⁹², Caen, Lille, Lyon, Paris,

288 Université de Caen : UFR LVE Département des études nordiques.
<http://ufrlve.unicaen.fr/presentation/departements-de-l-ufr/etudes-nordiques/departement-des-etudes-nordiques-530952.kjsp> consulté le 1er juin 2016.

289 Ibid.:

290 Institut National des Langues et Civilisations Orientales <http://www.inalco.fr/langue/finnois> consulté le 1er juin 2016.

291 L'Étudiant : Sorbonne université UFR LEA Paris.

<http://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-enseignement-superieur/etablissement/etablissement-ufr-langues-etrangeres-appliquees-paris-4-9130.html> consulté le 4 juin 2016.

²⁹² Cours des langues vivantes comme cours du soir

<http://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/formations/cours-du-soir-et-certifications-en-langues/csl.html>

Rennes, Strasbourg et Toulouse²⁹³. En effet, c'est la coopération interuniversitaire qui représente le fer de lance des départements scandinaves et nordiques en France. Par exemple, les professeurs des universités de Caen, Toulouse et Bordeaux-Montaigne (ancien Bordeaux IV) avaient lancé une revue « Nordiques » en 2003, une revue francophone concernant le Norden y compris l'espace baltique²⁹⁴.

Les lettres nordiques sont également visibles sur la scène littéraire contemporaine. Elles étaient invitées d'honneur au 31ème salon du livre de Paris²⁹⁵ et au 29ème Marché de la poésie en 2011²⁹⁶. L'importance qu'il y a à enseigner les lettres nordiques est évidente pour la traduction des ouvrages nordiques. C'est pourquoi Norla²⁹⁷ organise activement des séminaires de traduction en coopération avec l'Ambassade Royale de la Norvège et le Département d'Études nordiques de Sorbonne Université afin de recruter des futurs traducteurs parmi les étudiants en langues nordiques, également au sein d'autres universités citées plus haut²⁹⁸. En effet, la Norvège mène visiblement une politique de la promotion de la langue et des lettres norvégiennes en France. En 2012, Norla a décerné son prix de traduction à deux Françaises. L'intérêt croissant de la part du public français et l'explosion du « polar nordique » ont augmenté le besoin de traducteurs pour les lettres nordiques.

Cependant, les études nordiques rencontrent également certaines difficultés au sein des universités françaises en ce moment. Étant donné que les universités cherchent à être rentables financièrement, surtout depuis la réforme universitaire de 2010, la position des petites langues ne cesse d'empirer : on supprime des postes de professeurs et de lecteurs nordiques²⁹⁹ alors qu'on ajoute de nouveaux postes pour

293 Trenning-Himmelsbach, A. (2008). Oviss framtid i Frankrike för små språk som svenska. *SUFT* n° 13.

<http://www.sulf.se/templates/CopyrightPage.aspx?id=8381> consulté le 27 mai 2011.

294 Nordiques <http://revue-nordiques.com/fr/> consulté le 13 septembre 2017.

295 <http://www.lefrancofil.com/en-bref/fil-norvege/salon-du-livre-2011-les-litteratures-nordiques-a-l%E2%80%99honneur/> consulté le 27 mai 2011.

296 http://www.norvege.no/News_and_events/literature/Les-Pays-nordiques-invites-dhonneur-au-Marche-de-la-Poesie/ consulté le 27 mai 2011.

297 Centre pour la littérature norvégienne à l'étranger, <http://www.norla.no/content/view/full/153>

298 http://www.norvege.no/News_and_events/literature/Dernier-seminaire-de-traduction-du-norvegien-vers-le-francais/ consulté le 3 juin 2011.

299 Trenning-Himmelsbach, A. : « Ovis framtid i Frankrike för små språk som svenska » *SUFT* n° 13, 2008. <http://www.sulf.se/templates/CopyrightPage.aspx?id=8381> consulté le 27 mai 2011.

des langues plus répandues. L'association des enseignants universitaires de Suède, *Sveriges Universitetslärarförbund* (SULF),³⁰⁰ s'inquiète vis-à-vis de cette évolution.

Selon Anne Bourguignon, ancienne professeur de suédois à l'Université de Nancy, peu d'étudiants sont prêts à se déplacer dans une autre ville pour apprendre une langue nordique et ainsi la fermeture des filières nordiques dans certaines villes implique que de moins en moins d'étudiants vont pouvoir découvrir les pays nordiques. Elle s'interroge aussi sur la pertinence d'insister sur les profits des formations académiques :

« On parle de profits avec les cursus différents. Bien évidemment nous avons comme but de préparer les étudiants pour le marché du travail, mais la question qui se pose est : Quel est le véritable profit à long terme ? Une des fonctions de l'université doit également être la promotion des échanges culturels entre les pays. »³⁰¹

Par exemple, le festival *Les Boréales* en Normandie a été créé en 1992 dans ce but par le Département des Études nordiques à Caen. La promotion des pays nordiques joue un rôle essentiel au sein des départements nordiques, ainsi que pour les associations estudiantines à but non lucratif comme Nordika des étudiants de Sorbonne Université³⁰² et Le Cercle Nordique de Strasbourg de l'Université de Strasbourg³⁰³. Maria Ridelberg-Lemoine, directrice adjointe de l'Institut Suédois à Paris, trouve que la suppression de l'enseignement des langues nordiques va en sens contraire aux discours officiels selon lesquels on doit favoriser l'apprentissage des langues étrangères autres que l'anglais³⁰⁴.

De fait, les échanges bilatéraux linguistiques entre tous les états membres sont au coeur des communiqués officiels de l'UE³⁰⁵. Cela veut dire que chaque langue

³⁰⁰ Fédération des professeurs universitaires suédois.

³⁰¹ Bourguignon, Anne dans « Oväss framtid i Frankrike för små språk som svenska »: « Man talar om nytta med olika utbildningar. Såklart att vi ska förbereda ungdomar för arbetsmarknaden. Men frågan är vad som är nytta i ett större perspektiv. Universitetens uppgift måste också vara att främja kulturutbytet mellan länder, säger Annie. » <https://fr-fr.facebook.com/AssoNordika/> consulté 3 novembre 2016.

³⁰² <https://fr-fr.facebook.com/AssoNordika/> consulté 3 novembre 2016.

³⁰³ <http://cercle-nordique.fr/> consulté le 2 novembre 2016.

³⁰⁴ Trenning-Himmelsbach, A : « Oväss framtid i Frankrike för små språk som svenska » *SUFT* n° 13, 2008. <http://www.sulf.se/templates/CopyrightPage.aspx?id=8381> consulté le 27 mai 2011.

³⁰⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf consulté le 29 mai 2011.

européenne doit avoir une position particulière dans les échanges bilatéraux avec tout état-membre : en théorie, chaque pays peut utiliser sa langue nationale dans la communication avec un autre pays de l'Union européenne.

On peut se demander si les politiques linguistiques actuelles ne visent pas plutôt à favoriser les langues de la mondialisation dans un but économique. C'est à dire à promouvoir l'anglais, l'espagnol et l'allemand dont le nombre des apprenants a toutefois notablement diminué selon Marc Auchet³⁰⁶. La recommandation de l'UE d'enseigner les langues étrangères des États membres et des pays voisins³⁰⁷ révèle la tendance à garder le rôle important de l'anglais, de l'allemand et de l'espagnol dans l'enseignement des langues étrangères en France. Quelle est alors la place des petites langues nordiques dans ce contexte ?

³⁰⁶ Trenning-Himmelsbach, Anna: « Oviss framtid i Frankrike för små språk som svenska »

³⁰⁷ Pietiläinen, Jukka: « Kielitaito Euroopan Unionissa: Yksinomaan englantia vai monikielisyyttä? » dans Pietilä, Päivi ; Lintunen, Pekka ; Järvinen, Heini-Marja : *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAn vuosikirja 2006*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n° 64. Jyväskylä, 2006, p. 318.

7 METHODOLOGIE

7.1 Ethnographie et la triangulation des données

Notre étude vise à retracer les idéologies linguistiques des apprenants universitaires de finnois ou de suédois L2 en utilisant les méthodes suivantes : participation observante (de 4 jusqu'à 8 semaines) dans des cours de langue centrés sur l'oral, questionnaires quantitatifs-filtre (avec quelques questions ouvertes) ayant comme but de filtrer des informations pertinentes afin de personnaliser l'entretien pour chaque participant; entretien compréhensif, une forme d'interview semi-structurée; tableaux linguistiques (voir annexes) où les étudiants étaient invités à s'autoévaluer par rapport à leur compétence linguistique (sous forme de formulaire et pendant les entretiens) afin d'accéder à leurs représentations mentales, attitudes et perceptions de la notion complexe de l'apprentissage des langues.

Nous nous appuyons principalement sur les données de nos enquêtes de terrain conduites en Suède, en Finlande et en France entre l'automne 2013 et le printemps 2015. Dans le but d'avoir une réelle expérience de l'enseignement de la langue cible ainsi que dans le but de recruter des étudiants participants, nous avons d'abord observé la communication dans la classe en participant aux cours de langues dans les universités nordiques et françaises.

Nous avons ensuite collecté des réponses aux questionnaires par les étudiants et leurs enseignants. Il s'agit donc des réponses acquises dans les questionnaires quantitatifs, mais également en partie qualitatifs³⁰⁸, qui étaient mis en ligne durant

³⁰⁸ Il y figure des questions ouvertes avec instructions comme : Décris-toi en tant qu'apprenant. Nous avons choisi de tutoyer tous nos participants, y compris les participants d'origine française. Le vouvoiement instaure une différence hiérarchique dans la relation entre deux personnes.

l'automne 2013 et 2014, ainsi que des tableaux linguistiques illustrant les compétences langagières de nos informateurs. Un journal de bord, un journal d'entretiens et un journal des cours (notes, observations, remarques, déroulement, contenu) complètent les méthodes de notre enquête.

Notre méthodologie de triangulation permet le croisement des données ainsi garantissant davantage de fiabilité : nous cherchions à confirmer et à infirmer des hypothèses à travers une comparaison de différents types de données. 90 d'entretiens semi-directifs de type « entretien compréhensif » ont ensuite été réalisés consistant en 97h d'enregistrements. Ces entretiens étaient construits et personnalisés selon les réponses aux questionnaires de chaque étudiant ou enseignant.

Dans le cadre de nos enquêtes comparatives, nous avons interviewé 78 étudiants de langue et 12 enseignants de langue afin de dégager différentes dimensions de la maîtrise et de l'apprentissage des langues suédoise et finnoise dans trois contextes académiques différents : en France, en Suède et en Finlande.

Afin de mener à bien cette étude, nous avons été inspirés par le sociologue et linguiste interactionniste Erving Goffman. La comparaison est l'instrument fondamental pour Goffman dans ses enquêtes et il souligne que les données fournissent ce que requiert l'analyse, « non pas des faits, mais des typifications » à travers les libertés qu'a pu prendre leur narrateur³⁰⁹. En effet, les entretiens individuels offraient un moyen privilégié d'entrer en contact avec l'individuel, le culturel et le social chez les acteurs sociaux ce que sont, par défaut, les apprenants-locuteurs des langues nordiques.

L'auto-évaluation de la part des étudiants était nécessaire dans la mesure où elle nous permettait de dégager des représentations mentales et des perceptions sur divers aspects concernant le concept complexe de l'acquisition des langues étrangères. Il était essentiel de savoir ce que les étudiants interrogés comprenaient par « une langue » afin de pouvoir comprendre leurs perceptions sur leurs niveaux de compétences langagières, ainsi que ce que voulait dire pour eux « enseigner » ou « maîtriser » une langue étrangère. Le tableau linguistique nous a avant tout permis d'avoir un aperçu sur le plurilinguisme de l'informateur que nous avons pu ensuite approfondir lors de l'entretien semi-directif.

³⁰⁹ Heinich, N. (2007). « Erving Goffman et la cadre-analyse » dans Heinich, N. (2007). Comptes rendus - A Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Erving Goffman, Françoise Héritier, Bruno Latour, Erwin Panofsky, Michaël Pollak. Bruxelles: Les Impressions Nouvelles, p. 50-51.

7.1.1 Participants : apprenants et enseignants comme informateurs

Au total, 109 étudiants ont participé à notre étude : 93 d'entre eux ont rempli le questionnaire et 78 ont été interviewés, comme indiqué ci-haut. Certains étudiants avaient oublié de remplir le questionnaire avant l'entretien mais nous n'y avons pas insisté après l'entretien. En moyenne, 5 étudiants par classe ont participé. Dans les classes finlandaises et suédoises il y avait d'habitude entre 5 et 10 étudiants présents à chaque séance comme dans les classes de deuxième et de troisième année de licence en France. En première année de licence, les étudiants étaient plus nombreux : autour de 20 étudiants voire presque 50 dans un groupe.

Les enseignants participants sont au nombre de 11 + 1 : deux enseignantes en Suède, cinq enseignants en Finlande (dont deux hommes), quatre enseignantes en France avec leurs cours et leurs élèves interrogés et une avec un entretien supplémentaire imprévu témoignant d'un cours de méthodologie où ses étudiants (nos participants interviewés) devaient tenir un journal intime d'apprentissage. Nous l'avons consulté pour voir si elle allait signaler des choses contraires à ses étudiants, mais leurs propos et notre interprétation ont bien été confirmés par son entretien. Nous souhaitions simplement vérifier que notre compréhension coïncidait avec celle de l'enseignante en question. Le Tableau 1 présente des informations de nos participants.

Pays	Finlande	Suède	France	France	3
Langue	<i>Suédois</i>	<i>Finnois</i>	<i>Finnois</i>	<i>Suédois</i>	2
Universités	3	1	2	2	9
Cours de langue	5	3	6	8 ³¹⁰	22
Enseignants interviewés ³¹¹	5	2	2	2	11
Etudiants interviewés	22	8 ³¹²	19	29	78
Etudiants qui ont rempli le questionnaire	26	14	20	33	93
Etudiants participants	28	15	21	45	109
Niveau du cours	Niveau requis (B1.2.- B.2.) Cours destinés aux étudiants débutants en première année de	Deux groupes de débutants (étudiants d'origine bilingue et non-bilingue) + un groupe d'étudiants avec un	Première, deuxième, troisième année de licence, aussi des étudiants en master dans les groupes de troisième année	Première, deuxième, troisième année de licence, aussi des étudiants en master dans les groupes de troisième année	Grands débutants, débutants d'origine bilingue, niveau intermédiaire, et niveau avancé

³¹⁰ Un groupe d'étudiants en deuxième année de licence nordique avaient deux cours que nous avons observés. Dans une des universités, nous avons observé deux groupes d'étudiants en première année de licence nordique car les étudiants étaient divisés en deux groupes.

³¹¹ Les enseignants ont aussi rempli un questionnaire-filtre court.

³¹² Notre séjour était plus court en Suède qu'en Finlande et en France. Nous étions contraints de réaliser la participation observante et interviewer les participants dans une période de 6 semaines. Nous n'avons pas réussi à interroger tous les apprenants qui se sont portés volontaires en raison des problèmes d'emploi du temps.

	licence, parfois aussi des étudiants en master dans les groupes	niveau avancé (L1)			
--	---	-----------------------	--	--	--

Table 1. Informations des participants.

7.1.2 Contextes écolinguistiques des enquêtes de terrain

Maintenant, avant de présenter notre démarche méthodologique plus en détail, il nous reste quelques points écolinguistiques importants à faire valoir. Comme déjà dit, les étudiants vivent dans trois pays différents avec différentes *affordances* pour utiliser la langue cible dans leur entourage. Les étudiants finlandais ont étudié le suédois depuis le collège (certaines à partir de 6-7 ans), car, comme nous avons pu le constater plus haut, la langue suédoise est une langue obligatoire pour tous les citoyens finlandais. Il y a une chaîne de télévision suédophone (Yle5) et on peut regarder les actualités à la télévision en suédois. Il existe également des journaux suédophones qu'on peut commander à la maison. Les étudiants viennent de cinq classes dont étaient chargées cinq enseignants différents dans trois universités situées dans des villes avec un statut officiel linguistique différent : 1) côte sud finlandaise : ville bilingue suédois-finnois (deux classes, deux enseignantes), 2) Sud de la Finlande : ville finnophone avec un îlot linguistique de suédois (une enseignante), 3) Finlande centrale : ville finnophone avec une toute petite minorité suédophone (deux enseignants et deux classes). Deux professeurs hommes et trois femmes ont participé au projet.

En Suède, le contexte des étudiants de finnois est assez différent. Les étudiants ont tous un attachement personnel à la langue : leur mère ou les deux parents sont originaires de Finlande, leur compagnon ou compagne est finlandais(e) ou ils ont des amis, des collègues de travail ou de la famille en Finlande (même distante). Les

« sverigefinnar », finlandais de Suède, ont des associations et d'autres organisations au sein de la communauté linguistique finnoise. Il y a également une chaîne de radio (Sisu) et une chaîne de télévision destinée aux finnophones passant des compilations des chaînes finlandaises que les étudiants peuvent écouter et visionner.

Etant une langue minoritaire officielle, l'enseignement du finnois comme langue maternelle devrait donc être garanti à la minorité outre des services publics en finnois dans certaines zones administratives. Les étudiants participants suivaient des cours universitaires de finnois dans trois classes (groupes) différentes dans une université. Etant donné la réduction des soutiens financiers aux formations de finnois, la plupart des universités avaient dû arrêter l'enseignement de contact mais l'université participante l'a gardée. Les étudiants participants étaient soit des débutants (deux groupes), soit des étudiants avancés (souvent de langue maternelle finlandaise). Leur université est située sur une ville de la côte Est de la Suède où il y a une minorité finlandaise importante. Deux professeurs femmes ont participé à notre projet : elles se partageaient l'enseignement du groupe avancé.

En France, les deux langues suédoise et finnoise sont tellement peu connues que les tensions historiques et leurs statuts dans les pays nordiques ne concernent pas leurs apprenants français. Les étudiants français viennent de quatre universités dont deux sont situés dans le Nord de la France, une dans le Nord-Ouest de la France et une dans l'Est de la France. Quatre enseignantes (lectrices de langue) ont participé avec 14 groupes d'étudiants. Nous avons assisté aussi bien à des cours de première, de deuxième que de troisième année de licence, afin de pouvoir comparer les témoignages des étudiants avec ceux de leurs collègues nordiques. Cela nous a également permis de voir s'il y avait des différences dans leurs témoignages selon leur avancement dans les études.

Dans le contexte écolinguistique de la France, les étudiants français ont évidemment moins de possibilités d'utiliser le finnois et le suédois dans leur entourage physique que les étudiants en Suède et en Finlande. Les étudiants n'ont pas autant de possibilité d'être passivement exposés à la langue cible dans leur vie quotidienne. Les affordances qui leur sont accessibles sont des applications virtuelles, telles que Duolingo, ANKI ou Memrise pour apprendre du lexique, les dictionnaires en ligne et les médias. Les Instituts suédois et finlandais organisent pourtant des cours de langue et des événements culturels à Paris. Cela ne garantit pas forcément que les étudiants puissent se rendre sur place. Ils doivent donc activement

chercher des situations virtuelles, et dans la vraie vie, pour pouvoir pratiquer la langue cible en dehors des cours.

7.1.3 Administration des questionnaires en ligne

Nous avons collecté plusieurs types de données dont les réponses au questionnaire des participants. Nous nous appuyons principalement sur les données acquises par six questionnaires-filtres quantitatifs administrés sur Google Drive sous le nom de « Questionnaire pour les étudiants de finnois/suédois »³¹³ entre octobre 2013 et mai 2015 ainsi que sur les entretiens qualitatifs qui ont été personnalisés, à partir des réponses au questionnaire, dans le cadre de nos enquêtes de terrain.

Nous avons initialement cherché des liens et des corrélations entre les variables suivantes :

- 1) Culture de départ.
- 2) Langue maternelle.
- 3) Langue étudiée.
- 4) Méthode d'enseignement utilisée par l'enseignant.
- 5) Qualités personnelles de l'enseignant.
- 6) Qualités personnelles de l'apprenant (p.ex. introverti/extraverti).
- 7) Origine de l'enseignant (natif/non-natif).
- 8) Parcours et vécu personnel de l'enseignant.
- 9) Réseau social des apprenants.
- 10) Dynamique du groupe.

³¹³ « Suomen kielen opetus 2013-2014 », mis en ligne le 26 octobre 2013; Frågeformuläret för svenska studenter 2013, mis en ligne le 17 novembre 2013; « Kyselylomake ruotsin kielen opiskelijaille 2014 » mis en ligne le 2 février 2014; « Questionnaire pour les apprenants de finnois 2014 » mis en ligne le 5 novembre 2014; « Questionnaire pour les apprenants de suédois 2014 » mis en ligne le 7 novembre 2014;

- 11) Niveau de l'engagement dans l'apprentissage (activités extrascolaires des apprenants).
- 12) Objectifs et motivations personnels des apprenants-enseignants.
- 13) Conditions socioéconomiques.

Les thèmes abordés dans les questionnaires³¹⁴ préparaient le participant à l'entretien en sorte qu'il soit au courant des thèmes qui nous intéressaient. Les thèmes du questionnaire aux étudiants sont les suivants :

- 1) Méthodes d'apprentissage (deux questions).
- 2) Moi comme apprenant (deux questions).
- 3) Niveau actuel en langue cible (deux questions).
- 4) Barrières à l'apprentissage (deux questions).
- 5) Enseignement (4 questions).
- 6) Participation en cours (3 questions).
- 7) CECRL³¹⁵ (deux questions).

En sus des thèmes du questionnaire, la personne sondée a dû s'inventer un pseudonyme avant de répondre aux questions. A la fin des questions elle pouvait nous laisser des commentaires facultatifs. Après avoir répondu à ces questions, il restait encore une courte partie à remplir avec des informations personnelles. Il nous a semblé nécessaire d'interroger l'informateur afin de le situer dans le contexte estudiantin de la langue cible en tant que personne particulière.

Les informations personnelles qui nous ont permis de mieux situer les réponses de l'interrogé sont :

³¹⁴ Les questionnaires avec des réponses apparaissent dans les annexes.

³¹⁵ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues nous a intéressé pour sa conception dialogique de la langue et son échelle de compétences.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf.

- 1) genre
- 2) âge
- 3) nationalité
- 4) ville d'origine
- 5) contact avec des locuteurs de la langue cible
- 6) études actuelles
- 7) échanges et séjours linguistiques dans les pays étrangers
- 8) études antérieures
- 9) profession actuelle
- 10) niveau d'études des parents (ou tuteurs)

Etant donné que notre étude est tout de même interdisciplinaire, en partie ethnographique et sociologique et non purement linguistique, il nous semble pertinent d'avoir ces informations. Il nous a semblé particulièrement simple de demander des informations personnelles sous forme de questionnaire. Il est évident que donner des informations à caractère personnel met le sondé quelque peu mal à l'aise. C'est pour cette raison que nous avons choisi de les demander à la fin du questionnaire de façon concise, en expliquant que cela nous faciliterait l'analyse des données et que nous en serions très reconnaissante. Le sondé pouvait, de nouveau, nous laisser un commentaire à la fin de la section avant de nous envoyer le questionnaire. Nous avons donc pris en compte le contexte plus global où se trouvait l'apprenant interrogé. Nous étions également prêts à identifier des liens, entre les différents types de données, qui n'étaient pas préétablis.

7.1.4 « Entretien compréhensif » comme méthode

« La mise en récit démultiplie le processus identitaire ; ego transforme le simple reflet en réflexivité à partir de sa propre expérience »³¹⁶.

Étant donné que cette enquête de terrain est de nature qualitative, nous avons choisi de fonder nos recherches sur une méthode privilégiée par l'anthropologie dans l'analyse des expériences individuelles : « l'entretien compréhensif »³¹⁷ de Jean-Claude Kaufmann³¹⁸. En explorant différentes méthodes qualitatives^{319, 320}, comme la théorie ancrée (*Grounded Theory*) et l'approche des méthodes mixtes (*Mixed Method*)³²¹, nous avons pu constater que la méthode la plus appropriée dans la conduite de notre enquête serait l'ethnographie et la triangulation des méthodes avec l'entretien compréhensif comme source primaire. Sabine Caillaud et Uwe Flick expliquent que « la triangulation méthodologique peut être définie comme le fait d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents.³²² » Nous avons donc appréhendé les idéologies linguistiques en employant plusieurs méthodes, qualitatives (entretien, observations participantes) et quantitatives (questionnaire).

En effet, la méthode de l'entretien compréhensif est intersubjective et basée sur l'interprétation de l'enquêteur au cœur de laquelle une dimension historique,

³¹⁶ Kaufmann (2004) dans Zarate, Geneviève, Lévy, Danielle & Kramsch, Claire. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines, p. 133.

³¹⁷ Il est surtout important d'essayer de comprendre la personne en face en restant respectueux.

³¹⁸ Kaufmann, J-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

³¹⁹ Weber, F. & Beaud, S. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.

³²⁰ Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur AB.

³²¹ Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, Inc.

³²² Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. De Boeck, 227-237, p. 227.

culturelle et projective³²³ prend forme dans le récit qui est en soi conçu comme un processus de co-construction d'un savoir historicisé³²⁴. L'adjectif « compréhensif » veut dire que nous avons essayé de nous mettre à la place de l'informateur afin de pouvoir dégager des valeurs, des attitudes et des perceptions linguistiques et culturelles qui pourraient expliquer les choix faits concernant l'apprentissage des langues nordiques et, dans le cas des enseignants, pour pouvoir découvrir ce qui peut se trouver derrière les mots choisis. Les idéologies linguistiques peuvent notamment être exprimées de façon explicite et/ou implicite.

En effet, l'entretien compréhensif et les autres approches autobiographiques offrent selon Berteaux « une représentation diachronique de soi à trois niveaux : la réalité historico-empirique du vécu, la réalité psychique et sémantique du narrateur et la réalité discursive du récit »³²⁵. On peut ainsi s'attendre à ce que la reconstruction par l'interviewé de son vécu au moment de l'entretien engendre un capital d'expérience biographique et offre un espace de redéfinitions de soi et de l'autre³²⁶. L'expérience personnelle étant un point essentiel dans notre analyse des données, l'entretien compréhensif était la méthode la plus appropriée afin de découvrir des perceptions et des représentations des informateurs d'un point de vue métacognitif sur leur propre identité³²⁷. Il était intéressant de croiser nos représentations avec celles des étudiants et de leurs enseignants. Pour les méthodes d'enquête de terrain et l'identification des thèmes de l'entretien, nous nous sommes appuyée sur Kvale et Brinkmann³²⁸. La méthode utilisée dans les entretiens s'inspire notamment de celle de la *Deep Interview*³²⁹ et de celle de l'entretien semi-directif³³⁰.

Au cœur des entretiens effectués se trouvaient des savoirs personnels et linguistiques, ainsi que le réseau social de chaque candidat, qui ont été analysés en tenant compte de l'importance accordée par le candidat à l'apprentissage des langues nordiques et à l'intégration potentielle envisagée à la communauté nordique. Quant

³²³ Terme utilisé par Kauffmann signifiant, d'après notre conception, le fait que certains phénomènes sont projetés et sous-entendus dans les témoignages des informateurs.

³²⁴ Cognigni (2007) dans Zarate, Geneviève, Lévy, Danielle & Kramsch, Claire. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines, p. 78.

³²⁵ Berteaux (1997) dans : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. p.77.

³²⁶ Geertz (1973) : *ibid.*:

³²⁷ Identité= 2 Caractère de ce qui demeure identique à soi-même, dans : *Le Robert de poche* (2006). Paris: Dictionnaires LE ROBERT-SEJER, p. 384.

³²⁸ Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur AB, p. 118.

³²⁹ Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, Inc.

³³⁰ Certains thèmes spécifiques sont abordés mais pas forcément dans un ordre réétabli.

aux thèmes des entretiens semi-directifs de type *Deep Interview*, nous pouvons dire qu'ils étaient nombreux et, en conséquence, plusieurs phénomènes intéressants ont été découverts lors des entretiens. Cependant, nous en mettrons de côté la plupart, car ils ne sont pas pertinents pour la présente thèse.

7.1.5 Les notes de l'entretien

Nous avons gardé une certaine structure visuelle dans nos notes des entretiens en utilisant des acronymes pour les thèmes de l'entretien. Voir la figure 1 ci-dessous pour un exemple de thèmes d'entretien.

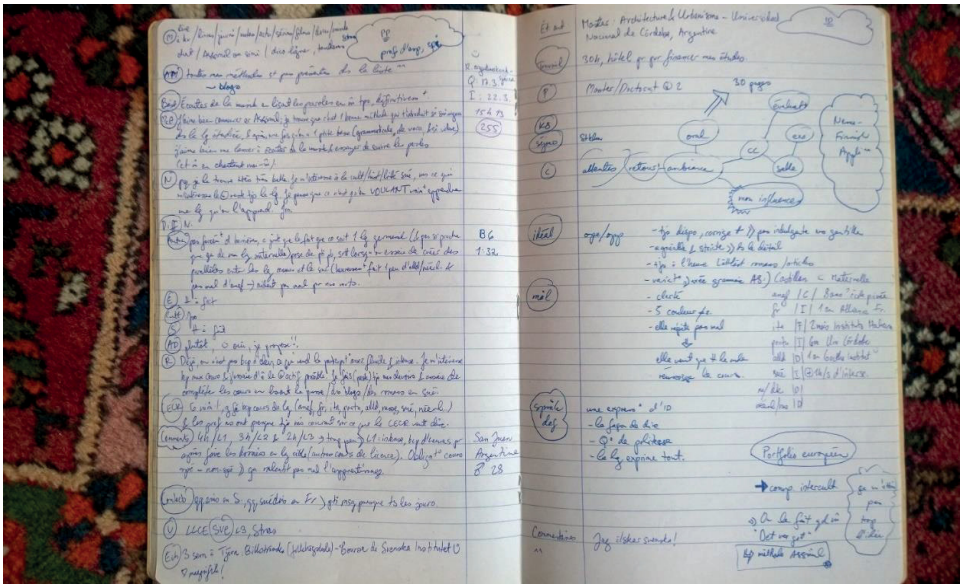


Figure 1. Exemple des notes d'une interview d'un carnet des entretiens. Photo prise par l'auteur le 3 novembre 2016.

Un carnet de bord nous accompagnait lors des entretiens. Nous y notions des informations particulières recueillies des réponses au questionnaire par l'apprenant. Des abréviations étaient utilisées pour signaler des thèmes d'entretien. Notre construction des abréviations sur la base de français, de suédois et de finnois peut être considérée comme une pratique plurilingue de *translanguaging*.

Dans le carnet, nous avons inscrit un M tout en haut à gauche, signifiant les méthodes d'apprentissage (« metoder ») cochées dans le questionnaire. Juste en dessous nous retrouvons « AM » signifiant autres méthodes (« andra metoder ») que la personne a pu préciser dans la question ouverte suivante. À droite des méthodes nous avons « PP » signifiant le projet professionnel, un thème qui n'a pas été abordé dans le questionnaire.

Dans la marge, sont d'abord indiqués le numéro de l'ordre de la réponse au questionnaire et le pseudonyme de l'informateur. Ensuite nous avons « Q » signifiant le questionnaire suivi de la date de réponse au questionnaire. En dessous se trouve l'abréviation « I » désignant l'interview suivie de la date et de l'heure de l'interview. Plus bas, nous avons le code de l'interview (255), et le dossier du magnétophone (B6) et la durée de l'interview (1 heure 32 minutes). En bas de la marge, nous répertorions la ville d'origine de l'interviewé, le pays d'origine (s'il est autre que le pays étudié), le genre et l'âge.

De retour à gauche de la première page, nous avons en dessous des autres méthodes (AM) « BÄST » signifiant « meilleur » en suédois, donc ce qui fonctionne le mieux pour apprendre la langue cible selon l'interviewé. C'est une réponse ouverte du questionnaire. Le « N », qui figure juste en dessous, désigne le niveau linguistique en réponse ouverte à la question « pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès » et la satisfaction de l'interviewé de son niveau de suédois ou de finnois.

Ensuite, nous avons « DIF » qui signifie les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue cible, et après « AUTRES », signifiant d'autres barrières à l'apprentissage mentionnées comme réponses au questionnaire. Le « E » signifie le niveau de satisfaction avec l'enseignement de la langue cible (tout à fait satisfait dans l'exemple), suivi de « CULT » comme culture référant à la considération de la place

de la composante culturelle dans le parcours. Le « S » désigne les souhaits des étudiants et si les professeurs les prennent en compte ou non.

En dessous, nous avons « AD » signifiant « aktivt deltagande » en suédois, c'est-à-dire la participation active pendant les cours de langue jugée par le sondé dans le questionnaire. Ensuite, nous avons « R » représentant le rôle du participant dans la classe de langue, une question ouverte où l'étudiant a pu formuler sa réponse à sa façon.

Après nous avons « CECR » désignant le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues regroupant les réponses aux questions demandant si le participant sait ce que c'est et si oui, dans quel contexte il a été introduit au CECR. Les « comments » (en anglais) signifie les commentaires qu'a pu laisser le participant au questionnaire.

Les « Contacts » font référence aux contacts du sujet avec des locuteurs de la langue cible. Tout en bas de la première page, la lettre « U » désigne l'université ou l'établissement supérieur et le parcours universitaire actuel de l'informateur. Par exemple LLCE sve L3 + lieu veulent dire le parcours Langues, littératures et civilisations étrangères, spécialité suédoise, troisième année de licence suivi du nom ou de la ville universitaire. Le dernier sigle de la première page est « Ech » signifiant les échanges scolaires ou linguistiques, déjà faits à l'étranger, que le participant a pu signaler dans le questionnaire.

Sur la deuxième page nous avons inscrit plusieurs thèmes dans la marge : tout d'abord

« Et. ant. » signifiant les études antérieures, suivi par « Travail » ou « T » c'est-à-dire l'emploi actuel du participant. Ensuite, nous avons « P » faisant référence aux parents et leur niveau d'études signalé dans le questionnaire. Après, nous avons « KS », en suédois « kulturella skillnader », donc différences culturelles, un nouveau thème pour savoir si l'interviewé aurait remarqué des différences culturelles en lien avec la langue cible.

« Séjours » signifie les séjours dans le pays cible et le « C » signifie le cours où nous avons participé ensemble avec le participant. Concernant le cours en question, nous avons noté au carnet les attentes, le retour / feedback de l'enseignant, l'ambiance, la place de l'expression orale, les contrôles continus, la salle et la disposition des tables et des chaises, les exercices (« exo ») et l'évaluation par l'enseignant, autant de choses à ne pas oublier. Liée aux questions qui nous intéressent est également la question de notre influence dans la classe en question.

Chaque interviewé, aussi bien étudiant qu'enseignant a été sollicité d'évaluer notre rôle et notre éventuelle influence sur l'interaction en cours de langue.

En dessous du Cours, nous avons « idéal » dans la marge, un nouveau thème, suivi par *ope / opp* signifiant *opettaja / oppilas* donc « professeur / élève » en finnois. Nous avons interrogé l'interviewé sur son idéal d'un bon professeur / élève et leurs caractéristiques. Ensuite, nous avons *Mål* signifiant objectif ou but en suédois : il s'agit des objectifs de l'informateur par rapport à l'apprentissage de la langue cible. Et à la fin pour clôturer l'interview, nous avons *Språk def* signifiant en suédois la définition de ce qu'est la langue par l'interviewé. Tout en bas de la marge nous avons encore un espace pour les commentaires.

Tout en haut, au coin droit de la deuxième page, nous avons un nuage « ID » signifiant l'identité : nous avons consulté l'interviewé sur son identité linguistique, souvent à la fin de l'interview souvent générant d'autres identités. Plus bas à droite, nous avons « AS » signifiant *andra språk*, en suédois, c'est-à-dire Autres langues suivi d'une liste des langues maîtrisées par l'interviewé. Le sondé nous a fourni un tableau linguistique avec ses langues et des commentaires là-dessus pour s'autoévaluer et nous l'avons interrogé sur ses compétences et connaissances pendant l'interview. Tout en bas à gauche nous avons pour terminer « Portfolio européen », signifiant le portfolio européen des langues, également un nouveau thème. Nous avons demandé si l'étudiant voyait un intérêt à faire un portfolio européen ou un journal d'apprentissage de la langue cible.

7.1.6 Journaux de terrain, d'observation et d'entretien

Les étapes de l'enquête, les idées de recherche, les questions et d'autres informations ont été recueillies dans nos journaux de terrain permettant de structurer la réalisation de l'enquête et un recul auto-réflexif sur l'/ la (inter)subjectivité, l'objectivité et la pertinence de l'interprétation des données par la chercheuse³³¹.

³³¹ Weber, F. & Beaud, S. (2003) : Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques. Paris: La Découverte, p. 95-96.

7.2 La collecte des données du point de vue éthique

7.2.1 La posture de la chercheure

Nous avons cherché à nous identifier aux étudiants de leur perspective intérieure *émique* (*emic*) en comparant leurs témoignages d'une perspective extérieure, *étique* (*etic*) de chercheure. Dans l'anthropologie, les deux notions réfèrent à la façon dont l'observateur considère son objet d'étude. Notre posture émique, focalisation interne, a les points de vue de nos participants comme perspective : nous essayons de nous mettre à la place des individus interrogés et de les comprendre à partir de leur propre contexte culturel. Nous mettons donc de côté, dans la mesure du possible, nos conceptions et nos préférences personnelles subjectives afin de respecter la vision des participants. Ils ont été considérés comme des individus avec leurs personnalités, les étudiants comme des experts de leur processus d'apprentissage et les enseignants comme des experts par rapport à leurs didactiques.

Notre posture étique (focalisation extérieure) quant à elle implique une prise de distance, une objectivisation par rapport à nos données (et les personnes). Nous les avons donc traitées et analysées d'une façon systématique avec l'analyse de contenu³³² catégorielle comme notre méthode de travail. Nous avons considéré différentes variables et liens entre les thèmes émergents dans nos données. La comparaison des témoignages des étudiants et des enseignants nous a ensuite menée à mettre de côté plusieurs études de cas individuels pour en réduire des catégorisations des discours ayant ciblé les plus récurrents.

Afin de pouvoir nous approcher du point de vue et de position estudiantine, nous avons choisi de participer comme une étudiante dans leurs classes (groupe) tout en déclarant ouvertement réaliser un projet de recherche, ce qui nous a permis de faire connaissance avec beaucoup d'entre eux en personne. Les étudiants pouvaient alors moins se concentrer sur notre statut de doctorante et plus sur notre statut en tant qu'individu curieux d'apprendre ce qu'ils pensent et ressentent par rapport à

³³² Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Nous avons systématiquement tutoyé tous les participants français, suédois et finlandais aussi bien dans les questionnaires, dans la classe, en dehors de la classe que dans les entretiens personnels. Le choix du tutoiement est plus important pour les participants français d'un point de vue de hiérarchie.

Nous avons cherché à nouer une relation personnelle avec les étudiants pour qu'ils aient envie de se porter volontaires pour répondre à notre questionnaire et même pour un entretien. Ayant adopté la posture d'étudiante, nous avons réussi à gagner la confiance de plusieurs étudiants (surtout ceux avec qui nous avons parlé lors des exercices des cours). Ces étudiants ont alors osé nous raconter plus en détail leurs expériences dans l'enseignement des langues en plus d'histoires plus sensibles. Si nous avions été leur professeur et s'ils avaient dû nous rédiger des histoires d'apprentissage ou des biographies langagières (pour les recherches), il y aurait eu davantage de hiérarchie dans la relation. L'asymétrie enseignant-élève peut sans doute influencer les résultats obtenus.

Avant de remplir un questionnaire ou rédiger ou répondre à d'autres questions dans un cadre scolaire, le sondé a l'habitude de se demander ce que l'enseignant ou le chercheur veut bien savoir et ce qui est souhaitable comme réponse. C'est souvent une question de performance et de briller en apportant la réponse adéquate dans un contexte institutionnel.

Notre point de départ est nettement différent dans son idéologie et nous avons explicitement dit aux participants que nous ne cherchions pas des résultats ou des réponses qui seraient correctes ou meilleures que les autres. Il est clair que notre relation avec chaque participant affecte leurs témoignages (en termes de ce qui peut être dit, ce que l'on veut éviter de dire, etc.) et c'est là notre atout : nous avons entre autres découvert énormément de choses diverses et des histoires personnelles ainsi que des critiques et des expressions d'incertitude ou de manque de confiance. Ce ne sont pas uniquement les étudiants les plus « motivés » ou sûrs d'eux qui se sont portés volontaires ; certains participants ont arrêté leurs études de la langue cible ; d'autres étaient très timides ou anxieux de leur propre aveu.

Nous avons voulu mettre les participants à l'aise en notre compagnie pendant notre enquête de terrain au point qu'ils ne sentent pas avoir besoin de nous montrer

une bonne image d'eux-mêmes ou tenir le rôle de quelqu'un de bien (voir Goffman pour sa théorie des rôles³³³).

Pour cette raison et parce que nous n'avons pas fait semblant d'être particulièrement compétente, intelligente ou distante, nous avons obtenu la participation des étudiants qui se sont redirigés vers d'autres voies et des étudiants dont nous n'attendions pas la participation : par exemple des personnes silencieuses qui n'avaient pas pris contact avec nous pendant notre séjour de participation observante.

7.2.2 Par rapport à l'objet d'étude et notre rôle

Nous avions, avant de commencer notre projet, comme idée d'évaluer le niveau à l'oral, soit la compétence communicative, des étudiants via les entretiens : être capable de mener à bien une conversation élaborée pendant 1h voire plus montrerait une maîtrise au moins de niveau B2 dans la langue cible. Cependant, nous nous sommes rendu compte de l'absurdité d'une telle manœuvre car porter un jugement sur les compétences ou la maîtrise de la langue cible ne nous apporterait pas ce qui nous est essentiel : comprendre le processus ou l'idée de l'apprentissage de nos étudiants dans les trois pays d'une façon comparative. Bien entendu, nous aurions pu demander aux étudiants de faire l'entretien dans la langue cible (ils avaient le choix), mais en effet, nous trouvons rarement juste de coller une étiquette sur une personne quant à ses aptitudes personnelles ou ses compétences. Dans ce cas, nous aurions classé les étudiants selon nos perceptions et impressions d'excellence ou manque de compétences.

Pour l'éviter, nous avons choisi de recueillir des histoires personnelles d'apprentissage et de vécu des études de langue par les étudiants, de les mettre au même point de départ, à savoir celui d'étudiant universitaire en telle année, en telle

³³³ Goffman, E. (1959). Presentation of self in everyday life. *American Journal of Sociology*, 55, 6-7.

classe et connaisseur seul de son apprentissage. Nous ne souhaitons pas stresser les apprenants ou nous montrer comme une experte, plus compétente et plus haut dans la hiérarchie sociale qu'eux mais comme une jeune étudiante curieuse de comparer le vécu des personnes dans plusieurs pays.

Nous voulions mettre en valeur notre perception des étudiants comme des personnes intéressantes en elles-mêmes avec qui nous souhaitons échanger pour notre intérêt personnel avant tout dans le sens de mieux comprendre l'apprentissage des langues en général et la façon de voir le monde scolaire et l'apprentissage tout au long de la vie. Et ce n'est pas un mensonge, c'est à partir d'une curiosité personnelle et notre volonté d'évoluer et d'approfondir nos didactiques personnelles que nous avons entrepris notre projet de recherche. Là-dessus s'ajoutent notre désir de réaliser notre travail de recherche de façon qualitative et suivie avec un questionnement continu sur la validité et la moralité de nos choix de démarches.

En effet, nous avons l'impression d'avoir bien réussi à gérer le contact avec nos participants, vu que nous avons passé du temps avec eux, même en dehors du cadre universitaire. Nous sommes donc extrêmement satisfaite de la collaboration avec les institutions et les personnes qui ont aimablement contribué à notre projet de recherche. C'est un travail co-construit avec beaucoup de personnes y figurant à ce titre.

Maintenant nous allons mieux présenter les préoccupations éthiques que nous avons prises en compte en réalisant notre projet de recherche.

7.2.3 Le code de conduite éthique de la chercheuse dans la réalisation des enquêtes de terrain

Afin d'assurer la qualité éthique de nos recherches, nous y avons appliqué certaines conventions. A présent, nous aborderons certaines de nos considérations pour la collecte des données. Tout au long de la réalisation de nos enquêtes de terrain, nous avons respecté les normes de la Déclaration d'Helsinki créée par l'Association médicale mondiale (AMM) dont le but est de protéger les droits des sujets humains

impliqués dans la recherche médicale³³⁴. Même si notre projet de recherche s'inscrit dans les domaines de l'ethnographie et de la linguistique appliquée et non dans la médecine, les principes d'une recherche scientifique éthique qu'exprime cette déclaration nous ont semblé pertinents.

Nous avons également suivi les recommandations du projet européen RESPECT³³⁵ en effectuant nos recherches. Le projet auquel nous faisons référence est « An EU Code of Ethics for Socio-Economic Research »³³⁶. Le code en question comprend des directives éthiques qui concernent la responsabilité des chercheurs envers 1) la société 2) les financeurs et les employeurs 3) les collègues et 4) les sujets humains de la recherche.

Un autre guide que nous avons suivi pour conduire des recherches de manière fiable est « Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland » fait par le Conseil consultatif de l'intégrité des recherches scientifiques finlandais (the Finnish Advisory Board on Research Integrity, *Tutkimuseettinen neuvottelukunta* TENK 2012). Le conseil est désigné par le Ministère finlandais de l'Education et de la Culture en vertu du décret 1347/1991 ³³⁷.

Nous nous appuyons également sur l'œuvre³³⁸ d'Arja Kuula qui est chargée des Archives finlandaises des Sciences sociales (Finnish Social Science Data Archive) dans notre université d'affiliation finlandaise, c'est-à-dire l'Université de Tampere. Elle y donne de nombreuses perspectives éthiques sur la collecte, l'usage ainsi que la conservation des données scientifiques³³⁹ qui nous ont été utiles.

Nous nous sommes également familiarisés avec la loi finlandaise sur les données à caractère personnel (the Finnish Personal Data Act, *Henkilötietolaki*

³³⁴ Association médicale mondiale : Déclaration d'Helsinki.

<http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/17c.pdf>.

³³⁵ Professional and Ethical Codes for Socio-Economic Research in the Information Society.

<http://www.respectproject.org/main/ethics.php>.

³³⁶ Dench, S., Iphofen, R. & Huws, U. (2004). *An EU Code of Ethics for Socio-Economic Research*. Brighton: The Institute for Employment Studies.

accessible on <http://www.respectproject.org/ethics/412ethics.pdf>.

³³⁷ "Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland" Guidelines of the Finnish Advisory Board on Research Integrity 2012 (TENK), which is appointed by the Ministry of Education and Culture in Finland (Decree 1347/1991) accessible sur http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

³³⁸ Kuula, A. (2006). *Tutkimuseetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

³³⁹ Kuula, A. (2006). *Tutkimuseetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino

22.4.1999/ 523³⁴⁰), *Data Protection Ombudsman*³⁴¹ et l'obligation de confidentialité de la chercheuse que nous respectons avec soin dans les trois pays concernés.

Les principes de confidentialité et de l'anonymat des informateurs ainsi que le droit de retirer sa contribution à n'importe quel moment de notre projet de recherche a été d'une importance considérable pour la chercheuse. Les données sont conservées en sécurité et réservées uniquement à l'usage de la chercheuse, ce qui a été précisé aux sujets. Les bonnes pratiques scientifiques impliquent aussi bien les sujets humains de recherche que l'academia et les collègues que nous respectons tous scrupuleusement. Lorsqu'il s'agit de publier une partie de nos résultats avec d'autres chercheurs nous suivons le protocole de Vancouver de la paternité : *The Vancouver Protocol of Authorship*³⁴².

En outre, nous trouvons le plus approprié à notre conduite scientifique dans son aspect éthique, le code britannique d'éthiques et de conduite « Code of Ethics and Conduct »³⁴³ formulé par la Comité Ethique de *British Psychological Society* en 2009. Le Code est divisé en quatre parties : 1) Respect 2) Compétence 3) Fiabilité 4) Intégrité. Maintenant, nous allons brièvement aborder les standards de ce code les plus pertinents pour notre projet de recherche.

Premièrement, le respect des informateurs et du personnel des facultés participantes est un principe de base pour nous. Selon le standard du respect général du code en question, le psychologue et dans notre cas la chercheuse est censée respecter

« individual, cultural and role differences, including (but not exclusively) those involving age, disability, education, ethnicity, gender, language, national origin, race, religion, sexual orientation, marital or family status and socio-economic status.³⁴⁴ »

³⁴⁰ <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>

³⁴¹ Une autorité finlandaise travaillant en collaboration avec le Ministère de Justice pour veiller à la protection des données personnelles des citoyens, voir <http://tietosuoja.fi/fi/>

³⁴² <http://www.research.mq.edu.au/documents/policies/Vancouver.pdf>. Consulté le 5 avril 2016.

³⁴³ Code of Ethics

http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf. Consulté le 5 mai 2016.

³⁴⁴ Code of Ethics, p. 10
http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf. Consulté le 5 mai 2016.

Cela va de soi pour nous et ne diffère pas de notre conduite habituelle dans la vie quotidienne tout comme le reste des standards précisant des principes de conduite morale bien définis. Les valeurs représentées par ce Code sont, tels que nous les voyons aujourd'hui, valides, universelles et même requises non seulement des psychologues mais de tout chercheur dans n'importe quel domaine de recherche.

Deuxièmement, les informateurs étaient tenus au courant du caractère scientifique de notre projet et nous ont déclaré leur consentement éclairé dans la classe de langue. Si un seul étudiant ou enseignant, présent dans la classe, avait exprimé son mécontentement de la présence de la chercheuse à tout moment de l'observation participation, celle-ci aurait quitté la classe immédiatement. Heureusement, rien de ce genre ne s'est passé pendant les enquêtes de terrain dans les trois pays. La méthode utilisée par la chercheuse pour recruter les participants est celle d'échantillonnage volontaire. En procédant ainsi, nous avons garanti le respect du standard de l'autodétermination des informateurs³⁴⁵. Les enseignants de leur côté étaient directement contactés par la chercheuse pour savoir s'ils seraient intéressés par le projet. Il a été demandé à leurs étudiants s'ils étaient d'accord pour que la chercheuse puisse assister à leurs cours.

Troisièmement, les étudiants ont reçu nos coordonnées tout au début du premier cours que nous avons suivi avec eux. Ils pouvaient, à tout moment, nous contacter pour plus d'informations. Nos coordonnées étaient écrites au tableau et sur une feuille qui circulait en classe afin que les volontaires puissent y mettre leurs adresses e-mail. Les étudiants qui se sont portés volontaires pour un entretien personnel ont reçu notre carte de visite avec nos coordonnées et les étudiants ont reçu notre questionnaire par e-mail donc avec notre adresse électronique.

³⁴⁵ Code of Ethics, p. 14

http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf. Consulté le 5 mai 2016.

7.2.4 Après la participation dans les classes de langue : le questionnaire-filtre

Par la suite, les étudiants inscrits sur la liste recevaient notre questionnaire administré sur Google Drive. Ils avaient toujours le choix de participer ou non. Ils pouvaient également nous contacter avant ou après avoir rempli le formulaire en question. Le standard du consentement éclairé³⁴⁶ fut ainsi respecté.

Pour assurer la transparence optimale des questions, le sujet pouvait visualiser tout le questionnaire d'un seul coup d'œil du début à la fin et pouvait revoir ses réponses antérieures et les modifier selon besoin. Tout au début, avant de répondre aux questions, l'informateur devait se choisir un pseudonyme pour ne pas risquer d'être identifié par qui que ce soit d'autre que, dans le meilleur des cas, par la chercheure.

7.2.5 L'entretien individuel à partir des réponses au questionnaire

Après avoir rempli le questionnaire, l'informateur avait la possibilité de contacter la chercheure afin de proposer un entretien semi-directif personnalisé. Le sujet avait le choix de décider du lieu de l'entretien. La seule contrainte était de le faire dans un endroit relativement calme afin d'éviter que les bruits de fond puissent perturber la qualité sonore de l'enregistrement. L'informateur avait aussi le droit de refuser l'usage du magnétophone mais aucun des participants n'a préféré faire l'entretien sans être enregistré.

Avant de commencer l'interview et aussi après, le sujet était de nouveau éclairé sur ses droits et sur l'usage de l'enregistrement. On lui a également précisé qu'il

³⁴⁶ Code of Ethics, p. 12

http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf. Consulté le 5 mai 2016.

pourrait interrompre ou arrêter l'interview à tout moment et qu'il pourrait même demander de la supprimer. Cela dit, chaque entretien a été mené à bien et aucun des 90 participants interviewés n'a demandé la suppression de son entretien.

Lorsque le sujet a préféré de répondre à un appel téléphonique ou arrêter l'interview momentanément pour une autre raison (par exemple pause toilettes), la chercheuse a immédiatement mis le magnétophone en veille. A la fin de l'entretien, il était demandé à l'interviewé s'il avait des questions à poser ou des commentaires à faire avant de terminer la séance. De même, l'informateur pouvait être invité à dîner ou quelque chose d'approchant comme un remerciement pour sa contribution. Cela était aussi proposé pour le mettre en confiance dans le sens où il pourrait alors poser les mêmes questions, qui lui avaient été posées, à la chercheuse mais dans un cadre plus convivial. La chercheuse a voulu, en retour, donner la chance d'inverser les rôles pour que l'informateur puisse faire l'interviewer, mais seulement après l'entretien. Certains acceptaient l'invitation, d'autres non.

Mettre le participant à l'aise pendant et après l'interview était important pour nous. Par exemple, afin de réduire l'asymétrie entre la chercheuse et l'informateur, à ce dernier était donné, selon les possibilités, un siège ou un fauteuil plus haut et plus confortable avant de commencer l'interview. Nous avons considéré l'éclairage et avons demandé si on pouvait faire quelque chose en particulier pour mettre le plus à l'aise l'interviewé. Le participant pouvait aussi avoir quelque chose à boire avant ou pendant l'entretien.

L'informateur avait aussi le choix de faire l'entretien dans sa langue maternelle, dans la langue cible ou dans une autre langue que l'interviewé et l'interviewer auraient maîtrisée tous les deux. La plupart des informateurs ont choisi de le faire dans leur langue maternelle (français, suédois, finnois) ; seulement six étudiants finlandais ont souhaité s'exprimer dans la langue cible ou en partie en finnois ; et aucun dans une autre langue. La plupart des entretiens sont d'une durée de 1h à 1h30.

Tous les entretiens ont été manuellement transcrits par la chercheuse en tant que tels avec des commentaires sur les pauses, les rires, l'intonation etc. Les thèmes et les discours étaient codés pendant le processus de transcription. Les dossiers de transcriptions étaient nommés d'après le pseudonyme de l'interviewé et le numéro de l'interview. Nous avons décidé d'omettre les onomatopées et les détails sur le ton et les gestes dans ce manuscrit afin de donner un aperçu moins confus au lecteur. Toutefois, nous n'avons pas enlevé les commentaires verbaux de la chercheuse des

extraits. Nous présenterons la chercheuse par l'abréviation S. pour son prénom, ce qui sera aussi le cas pour les interviewés. Nous utiliserons l'initial du pseudonyme.

Bien entendu, les entretiens sont tous anonymes. Ainsi en appliquant le standard de confidentialité et de respect de la vie privée (*Standard of privacy and confidentiality*³⁴⁷) nous garantissons l'anonymat de l'informateur. Afin de conclure la présentation du code de conduite scientifique adopté par la chercheuse, le *Standard of honesty and accuracy*³⁴⁸, le standard d'honnêteté et de justesse, a été appliqué tout au long du projet. La chercheuse n'a pas caché son affiliation ni l'identité des financeurs de son projet de recherche. Ces derniers n'ont pas influencé les résultats obtenus.

7.3 Considérations éthiques sur la fiabilité de la méthodologie

Nous allons maintenant nous prononcer sur quelques aspects éthiques concernant la validité des résultats de recherche. A noter que la plupart de questionnements éthiques dans notre cas concernent les méthodes de recherche : la participation observante³⁴⁹; les questionnaires-filtre ; et les entretiens compréhensifs de type semi-directifs.

Lorsqu'il s'agit de la participation observante ouverte et non couverte ou clandestine, nous nous inquiétons de notre influence potentielle sur l'enseignant ou de rendre nerveux les étudiants par notre présence. Cela aurait pu mener à un changement des comportements habituels dans les pratiques de la classe. Nous avons choisi d'interroger les participants sur notre influence potentielle pendant l'entretien personnel. Les participants avaient aussi des champs de retour dans le questionnaire

³⁴⁷ Code of Ethics, p. 10-12.

http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf. Consulté le 5 mai 2016.

³⁴⁸ Ibid.: p. 21.

³⁴⁹ Nous préférons utiliser le terme de participation observante à la différence de l'observation participante étant donné que nous étions avant tout une participante faisant des observations d'une façon subtile les notant le plus discrètement possible. Cf. Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

où ils pouvaient nous fournir des commentaires. Les réactions des étudiants et des enseignants dans la classe par rapport à notre présence étaient donc importantes à nos yeux. Nous n'avons pas eu d'avis négatifs sur notre participation.

A cette fin, nous tenions un journal quotidien de recherche (sept carnets de bord au total) afin de garder un registre du déroulement du projet. Nous y inscrivions également nos considérations, nos soucis et nos impressions sur la façon dont les étudiants et les professeurs nous recevaient et considéraient pendant la période de la participation observante. En parallèle avec le carnet de bord, nous prenions des notes dans un autre cahier (en réalité cinq cahiers) pendant les cours de langue. La durée de la période d'observation participante variait entre quatre et huit semaines avant tout selon le nombre d'heures de cours par semaine et notre emploi du temps.

Avant d'aller sur le terrain, nous étions préoccupée par l'idée de ne pas réussir à nous intégrer aux classes dans une période aussi courte. Si ce n'était pas le cas, moins d'étudiants se seraient portés volontaires pour participer à notre projet. C'est pour cette raison-là, que nous avons choisi d'adopter le rôle de participante observante étudiante dans la classe. Cette stratégie s'est montrée efficace pour atteindre notre objectif : comme nous l'avons remarqué plus haut, nous avons réussi à recruter 109 étudiants dont 78 ont été interviewés et 93 ont rempli le questionnaire en ligne. Nous avions comme idée de départ d'interroger entre 70 et 90 étudiants. Le nombre de participants a également été limité en raison de notre emploi de temps : nous devions changer de ville et de pays régulièrement et n'avons pas interrogé les personnes qui se sont manifestées trop tardivement. Les enseignants, quant à eux, étaient recrutés directement par la chercheuse et ils étaient tous interviewés. Au total nous avons donc suivi l'enseignement de 11 professeurs dont tous ont été interviewés. Ils ont également rempli un questionnaire tout comme leurs élèves.

Les étudiants et les professeurs interviewés ont aussi été interrogés sur notre présence dans la classe. L'objectif était de connaître notre influence potentielle pendant les cours de langue. Les étudiants et les enseignants n'ont pas ressenti que nous les aurions mis mal à l'aise pendant les cours. Aussi, quasiment tous les étudiants étaient d'avis que nous n'aurions pas influencé la participation ou le comportement habituel des étudiants ni de l'enseignant. Notre influence dans la classe était donc vue comme celle de n'importe quelle autre étudiante (d'origine finlandaise) et aucune des personnes interviewées n'a jugé négative notre influence dans le cours.

Toutefois, deux professeurs nous ont témoigné d'avoir été préoccupés de l'idée d'être observées dans leurs pratiques d'enseignante au début de notre participation même si elles ne s'étaient pas senties jugées. La plupart des enseignants nous ont dit avoir été ravis que la chercheuse participe à leurs cours et assiste les étudiants. Les étudiants avaient l'habitude de nous consulter avant tout pour le vocabulaire manquant ou la grammaire ou encore ils nous posaient des questions pour savoir comment prendre contact avec des nordiques en France.

7.3.1 Validation des choix de méthodologie

Afin de valider ou corriger nos observations faites pendant les cours, nous avons consulté les étudiants et les enseignants à ce sujet pendant l'entretien. L'intérêt d'utiliser la participation observante comme méthode était d'entrer en contact avec les étudiants, les laisser se porter volontaires à leurs conditions et de voir les choses à partir de leur perspective autant que possible et à la fois d'un point de vue d'étudiant.

Aussi bien le questionnaire que les observations faites en classe servaient avant tout à générer des questions permettant d'obtenir des informations pertinentes lors de l'entretien. Ainsi, les notes de cours à nos yeux sont des données secondaires, alors que les questionnaires et les entretiens semi-directifs sont primaires et ont été analysés séparément et en relation les uns avec les autres en cherchant des liens et des disparités entre témoignages des participants.

Cependant, les notes prises sur le terrain et lors des interviews ainsi que les carnets de bord tenus tout au long du projet nous permettent de garder un suivi de la validité et de la fiabilité de nos recherches en plus des considérations éthiques et des problèmes d'ordre pratique rencontrés lors de notre projet de recherche. Les carnets de recherche nous aident également à suivre le processus et le flux du projet. Cela nous a été particulièrement utile pour l'évaluation des succès et des échecs de notre calendrier et agenda de travail préétablis.

La qualité de nos recherches peut également être considérée comme une de nos préoccupations primaires tout au long de notre projet de thèse. Cela peut aussi bien être constaté en considérant nos heures consacrées à la participation dans les classes, au temps passé avec les participants en dehors du cadre scolaire et au temps pris pendant et après les interviews pour échanger avec les interviewés d'une façon respectueuse. Nous avons également fait des démarches pour prendre contact avec des représentants des minorités linguistiques en dehors du cadre universitaire proprement dit (universitaires et des membres des associations) afin d'avoir des pistes pour approfondir nos connaissances sur la situation écolinguistique en question. Nous avons aussi réalisé d'autres activités au sein des communautés universitaires, par exemple, en suivant des séminaires ou en participant à des événements culturels.

Cet aspect quantitatif du temps consacré à faire de l'ethnographie de terrain est aussi qualitatif et a pour but d'assurer que nous avons un aperçu suffisamment complexe pour offrir la garantie que nos données ne sont considérées d'une façon trop simpliste au point de mettre en avant des préjugés. Ce vécu influence certainement notre analyse et nos démarches prises lors des enquêtes dans les trois pays.

La chercheuse se positionne en même temps au même niveau que les étudiants étant une doctorante donc étudiante. Etant donné que nous avons fait nos études universitaires en France, nous considérons que nous partageons la même culture académique et estudiantine avec les étudiants français. De plus, nous baignons dans le même domaine franco-nordique quotidiennement.

Dans le même temps, étant finnophone expatriée à l'étranger nous nous retrouvons dans le même cas que beaucoup d'étudiants d'origine finlandaise ou finnoise en Suède. Les participants suédois apprenaient notre langue maternelle (le finnois) dans un cadre scolaire et universitaire tout comme nous avons appris leur langue maternelle (le suédois) de la même façon. En ce qui concerne les étudiants finlandais interrogés, nous partageons la même culture et langue d'origine et même notre parcours universitaire en études nordiques démontre un semblable intérêt pour les pays nordiques. Nous avons débuté nos études de suédois au collège comme eux. De plus, nous considérons que aussi bien le finnois, le suédois que le français nous sont des langues identitaires importantes. Nous les pratiquons également tous les jours donc nous sommes bien placée pour mener à bien une telle étude ethnographie. Nous avons en commun les langues maternelles de nos participants.

Les étudiants en finnois et en suédois langues étrangères peuvent être vus comme une minorité avec ses propres particularités parmi les étudiants en langues. Leurs motivations pour apprendre la langue cible ne vont pas dans le sens des langues mondialisées : ils vont à contre-courant de la majorité. Notre contexte n'est pas celui des migrants ayant besoin de maîtriser la langue la plus importante du pays d'accueil mais celui des étudiants d'universités s'investissant dans l'apprentissage d'une « petite » langue, qui n'est pas économiquement importante ou nécessaire, dans des buts variés. Nous ne cherchons pas à dégager des inégalités parmi les étudiants mais plutôt des possibilités d'usage de la langue dans un contexte écolinguistique culturel spécifique. Une thèse de doctorat n'est guère suffisante pour faire entendre la voix individuelle de chaque participant mais nous allons présenter les aspects que nous jugeons pertinents.

7.3.2 Questions éthiques particulières par rapport à la forme des enquêtes

En ce qui concerne la conception des questionnaires, nous avons déjà mentionné que tout le document était visible à la fois et permet ainsi à l'individu de concrètement savoir en visionnant le questionnaire entier à quoi il s'engage en y répondant. Il peut être angoissant de commencer à remplir un questionnaire lorsque l'on ne sait pas s'il va y avoir des questions qui vont mettre mal à l'aise le répondant ou bien si on ne peut pas prévoir combien de temps on va mettre à remplir le questionnaire.

Nous avons selon toute logique moins envie de consacrer beaucoup de temps à un long questionnaire ou à des questions mal tournées qui rendent difficile de choisir entre plusieurs options (par exemple une question pour savoir si on lit, dans la langue cible entre 1-3 fois par semaine, entre 4-6 fois par semaine, etc.) sachant que notre façon de fonctionner n'est pas toujours régulière ou très contrôlée quelque soit la tâche ou le projet. Il est aussi courant d'appuyer sur la dite *Likert scale* où il faut choisir à quel point on est d'accord avec les affirmations proposées, par exemple en cochant un numéro pour se positionner sur un continuum. Nous avons inclus quelques

questions à choix multiple de ce type car elles permettent au sondé de donner des estimations plus nuancées.

Il s'agissait aussi d'autres considérations, outre la conception du questionnaire, comme ne pas le rendre trop long ou lourd à remplir. Un autre souci était d'être politiquement correct dans la façon de demander des informations générales. Notamment le genre et la formulation des catégories socio-économiques constituaient pour nous un défi. Nous avons fini par laisser les informateurs choisir leur genre entre trois options : homme, femme et autre.

Pour les catégories socio-économiques en France, nous étions au début partie de l'échelle officielle créée par l'INSEE³⁵⁰: PCS (professions et catégories socioprofessionnelles). C'est la variante française de *International Standard Classification of Occupations* (ISCO) adaptée à l'Union Européenne et à la Suisse³⁵¹. Cependant, cette échelle ne serait guère politiquement correcte dans les Pays Nordiques où on préfère demander le niveau d'instruction des parents du sondé au lieu de catégoriser leurs professions. Un autre exemple, c'est que certains participants suédois nous ont reproché d'utiliser le mot « parent » dans le questionnaire car tout le monde n'a pas forcément grandi avec deux parents. Nous avons donc essayé de prendre en compte la mentalité nordique en formulant les questions.

En effet, Philippe A. Genoud propose un équivalent pour l'éducation (niveau d'instruction) basé sur *the International Standard Classification of Education* (ISCED) ³⁵², que nous avons pris en compte quand nous avons tenté de créer une manière que nous jugions correcte pour obtenir des informations similaires de nos informateurs français, suédois et finlandais.

Nous avons choisi de demander le niveau d'instruction des parents ou des tuteurs au lieu de demander leurs professions avec l'échelle suivante :

- 1) éducation basique (primaire) 2) formation secondaire (lycée) 3) formation supérieure initiale (niveau licence ou équivalent) 4) formation supérieure avancée (master/doctorat) 5) autre 6) je ne suis pas au courant de sa formation.

³⁵⁰ Institut National de la statistique et des études économiques. <http://www.insee.fr/fr/>.

³⁵¹ Genoud, P. A. (2011). Indice de position socioéconomique (IPSE) : un calcul simplifié. Fribourg: Université de Fribourg.

³⁵² Unesco (2011). The International Standard Classification of Education (ISCED) accessible sur <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. Consulté le 4 septembre 2013.

Ces catégories s'accordent relativement bien avec les PCS françaises. Nous avons également choisi de ne pas préciser les sexes des parents (« formation de mère / père ») mais avons laissé les étudiants préciser selon leurs souhaits plus d'informations concernant la formation des parents dans un espace ouvert. Lors de l'entretien, les étudiants pouvaient raconter ce que les parents faisaient, toujours selon leur souhait, à la suite d'une sollicitation de ce type : « Et tes parents, est-ce qu'ils t'ont soutenu et encouragé pour ton choix d'étudier le suédois / finnois ? ». Souvent, les étudiants souhaitaient alors parler un peu plus de leurs parents, de leurs sœurs et de leurs frères, s'ils étaient doués en langues en général, et cetera. Nous avons choisi de ne pas insister sur des informations trop intimes ou personnelles afin de mettre à l'aise les participants. Nous sommes consciente que nos choix de collecte de données définissent ce que nous avons pu obtenir comme résultats de recherche et c'est bien pour cette raison-là que nous avons choisi la triangulation des données.

Une autre question à laquelle nous avons été confrontée est celle des données inutilisables. Par données inutilisables, nous voulons dire certaines informations ou phénomènes découverts que nous avons hésités à inclure dans les données à exposer. Cela inclut notre participation à des cours avec peu de participation de la part des étudiants. Nous ne souhaitons pas donner des explications ou notre évaluation des raisons de cette faible participation aux enseignants, même si on nous a demandé notre avis personnel à ce propos. Une de nos préoccupations est de montrer du respect aux enseignants qui nous ont aimablement laissée participer à leurs cours et observer leur enseignement sans vouloir influencer leur enseignement.

Le dernier de nos soucis était celui de décider le degré de détails à révéler par rapport à nos informateurs. Nous avons choisi de parler des étudiants en prenant le parti de certaines catégorisations de type « étudiant en première année de finnois » afin d'éviter leur identification. Nous n'allons pas non plus présenter leurs villes d'étude mais nous allons utiliser des situations géographiques pour décrire les lieux : le Sud de la Finlande etc. En procédant ainsi, nous espérons maintenir l'anonymat des sujets même si les phénomènes découverts ne sont pas particulièrement sensibles et ne mettent pas en danger la crédibilité ou le rôle social de nos participants.

En tant que chercheure traitant des données personnelles des participants, il est extrêmement important d'approcher nos sujets d'une façon respectueuse qui, en même temps, protège leur anonymat autant que possible dans le rapport final de notre projet de recherche. Etant donné que les départements de langue participants

sont assez petits et peu nombreux dans les trois pays, il est logique de penser qu'il sera tout à fait possible d'identifier les lieux si on le souhaite en tant que lecteur.

7.4 Traitement des données

Il nous semble maintenant pertinent de dire quelques mots sur le traitement de nos données ethnographiques.

7.4.1 Transcription des entretiens et traitement des questionnaires

Les entretiens étaient orthographiquement transcrits en entier. Nous avons noté des thèmes de discours au-dessus des paragraphes en les transcrivant, en marquant en jaune des passages qui nous ont semblé pertinents au premier regard. Ensuite, nous avons parcouru les transcriptions ultérieurement afin de comparer et cibler des témoignages avec ceux des autres participants. Nous avons également en parallèle fait des synthèses et de nombreuses *mind maps*, des cartes heuristiques, dans nos carnets de bord.

Nous avons donc préanalysé le matériel en transcrivant, en écoutant nos entretiens l'un après l'autre permettant d'avoir un bon aperçu des contenus. Les éléments récurrents ou clairement particuliers ont alors pu être systématiquement identifiés. Les extraits présentant les mêmes types de discours et de représentations ont alors été rassemblés dans des fichiers séparés aussi bien des transcriptions que des questionnaires. Au moment du choix des extraits pour illustrer nos propos, nous avons également réécouté certains passages.

Nous avons aussi traduit les passages pertinents envers le français. La transcription de 97h d'entretiens nous a demandé un temps considérable. Nous avons décidé de laisser nos interventions entre parenthèses pour mieux visuellement illustrer la fluidité des énoncés lors des entretiens. Dans les extraits présentés, nous

utiliserons des initiales pour signaler qui parle : S fait référence à Susanna, à la chercheuse et nous utiliserons les initiales des pseudonymes des participants.

Quant aux questionnaires, nous avons fait des synthèses et des bilans dans nos carnets en classifiant les réponses ouvertes dans des catégories différentes selon leurs thèmes émergeants donc selon leurs similarités et leurs différences. Nous avons rédigé des synthèses aussi bien d'une façon simple dans nos carnets (quantitatif) que dans des fichiers .docx permettant de visualiser les réponses des participants, d'abord par pays, ensuite en les mettant en lien avec les réponses provenant des autres pays. Ainsi, nous avons pu vérifier s'il y avait des différences par pays ou par type d'étudiant (par exemple suivant le cours comme langue de spécialité ou comme option). Plusieurs variables ont alors été considérées au moment de l'analyse de nos données.

Nous avons également relu nos notes prises pendant les cours et pendant des entretiens (pour des remarques particulières), ainsi que nos carnets de bord pour retracer le développement de notre analyse et une possible influence de nos préférences personnelles dans la façon d'interpréter tel ou tel propos de tel ou tel participant étudiant ou enseignant. Cela nous a permis de relativiser nos propos et de prendre du recul par rapport aux discours émergeants.

7.4.2 Analyse des données : récits et l'analyse de contenu

Dans son article sur l'identité narrative, Johann Michel³⁵³ s'interroge sur les concepts de narrativité, de narration et de narratologie. Il y défend l'idée du philosophe David Carr selon laquelle c'est la narration qui produit le sens pour l'être humain. David Carr parle aussi de « l'existence racontée » des communautés. Il leur faut en effet raconter des récits pour se constituer une identité, d'où l'importance du passé pour ce que nous sommes aujourd'hui. Nous pouvons soutenir qu'il est

³⁵³ Michel, J. (2003). Narrativité, narration, narratologie: du concept ricœurrien d'identité narrative aux sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XLI-125), 125-142.

nécessaire de faire des récits pour assurer la continuité historique de la communauté et ainsi son existence.

En même temps, nous reconnaissons que toute narration demande une autoconstitution individuelle de diverses entités sociales. Il s'agit donc de l'identité, des narrations collectives qui se basent sur des constructions personnelles, sur des narrations individuelles : ces narrations sont de facto des reconstructions sociales. Les narrations ont donc un rôle, un statut ontologique mais aussi un rôle épistémologique. Qu'est-ce que nous pouvons donc savoir, qu'est-ce que nous pouvons apprendre à travers les narrations des autres ? De nos participants ? Est-ce qu'il existe des narrations culturellement partagées ?

En effet, nous avons pu accéder aux narrations individuelles et à des discours collectifs partagés en interviewant des étudiants et leurs professeurs en France, en Suède et en Finlande. Le fait de diviser les étudiants selon leurs pays d'études nous a permis une classification simple sans limiter l'exploration de la diversité individuelle et plurilingue au sein des membres (enseignants, étudiants) des classes observées.

Dans l'analyse de notre corpus, nous avons choisi de ne pas classer les étudiants selon leur participation ou leurs comportements observés dans la classe. Il serait simpliste d'attribuer des traits personnels aux étudiants et prétendre que l'on pourrait expliquer leurs comportements en lien avec leur sociabilité ou timidité ou ce genre de caractéristiques (supposées) personnelles. Au lieu de juger de notre point de vue de participante observante les comportements et les rôles sociaux des étudiants, nous avons choisi de les interroger là-dessus lors d'un entretien individuel.

Johann Michel appelle la narration comme un existentiel, une structure universelle de la compréhension de soi. Les sujets eux-mêmes sont les seuls à pouvoir se comprendre et expliquer leurs points de vue. Nous préférons donner la parole aux étudiants par rapport à leur processus d'apprentissage et à l'enseignement de la langue cible. Par la même occasion, il est important à nos yeux de croiser la voix des étudiants avec la voix de leur enseignant(e). Il est fructueux de prendre ces deux pôles (dichotomie enseignant vs. élève) en compte.

Nous avons toutefois choisi de présenter des discours qui émergent de nos données d'entrevues et simultanément de nos questionnaires au lieu de nous-même créer des histoires langagières de nos interviewés en exposant des études de cas de façon développée. Les discours les plus récurrents et culturellement pertinents seront analysés à l'aide du classement des thèmes émergeants selon le principe propre à

l'analyse de contenu. Nous tenterons ensuite d'en faire des abstractions théoriques pour mieux comprendre le sens des récits. En effet, il est important de pouvoir retrouver des similarités mais aussi des disparités dans les discours des étudiants et des professeurs.

Nous aurions pu construire des histoires narratives par exemple de réussite ou d'échec de certains étudiants en nous concentrant juste sur quelques personnes mais nous avons choisi de ne pas utiliser la méthodologie de la narrativité dans notre projet. Il serait certes tout à fait fascinant de nous concentrer juste sur un petit échantillon de personnes mais nous avons préféré une approche plus classique et globale. Nous ne présenterons donc pas d'études de cas, ce que nous regrettons, mais, dans le même temps, une présentation du processus d'apprentissage personnel de quelques personnes ne ferait pas justice à la plupart de nos informateurs.

En effet, nous avons plusieurs hypothèses de départ que nous avons ensuite infirmées ou confirmées pendant nos enquêtes de terrain. Nous nous sommes donc fondamentalement lancée dans une démarche hypothético-déductive de la recherche d'une façon cartésienne, certes influencée par notre parcours universitaire en France. En même temps, nous avons gardé le droit à la créativité selon la tradition ethnographique et à la reformulation des hypothèses et à l'ajustement de notre compréhension, toujours interprétative car nous ne pouvons rien comprendre sans faire du sens donc sans interpréter.

Nous allons mettre en avant la notion du répertoire d'apprenant, qui nous semble émerger dans nos données afin de compléter la notion du répertoire didactique qui est bien accepté des enseignants. Les modèles socioculturels, scolaires, théoriques et pratiques seront centraux pour notre analyse.

Il s'agit donc d'un projet de recherche documenté par de nombreuses notes prises quotidiennement, mais qui veut explorer le processus d'enseignement-apprentissage d'une façon structurée mais flexible à la fois. Nous n'avons pas cherché à prouver nos propos ou suppositions initiaux, mais avons adapté nos postulats selon les discours émergents du matériel collecté pendant les deux années universitaires 2013-2014 et 2014-2015.

Nous tenterons, par la suite, d'expliquer les résultats émergents à partir de nos données et aborderons les problématiques rencontrées d'une façon comparative.

7.5 Contextualisation des terrains d'enquête

Ce chapitre a comme but de donner un aperçu sur les cours auxquels la chercheuse avait participé lors de ces enquêtes de terrain. Nous allons ainsi contextualiser l'enseignement-apprentissage de nos informateurs.

7.5.1 Présentation des cours de suédois observés en Finlande

Nous allons maintenant présenter les principales caractéristiques des cours de suédois, deuxième langue nationale, auxquels nous avons participé dans le cadre de nos enquêtes de terrain dans trois universités finlandaises entre l'automne 2013 et le printemps 2014. Des informations qui nous semblent pertinentes sont présentées dans le Tableau 2 (page suivante). Nous allons en aborder le contenu d'une façon plus approfondie dans les chapitres suivants. Les enseignements seront ici présentés sans trop entrer dans le détail du déroulement des cours. Au total, nous avons assisté à cinq cours (dans le sens où un cours consiste en plusieurs leçons) de suédois chacun assuré par un professeur différent dans trois universités finlandaises. Nous avons assisté aux cours d'un professeur pendant une période approximative de deux mois ; nous assistions à au moins quatre leçons, souvent plus lorsque possible.

Table 2. Les cours de suédois en Finlande.

<i>Nom et âge</i>	<i>Cours</i>	<i>Accent mis sur</i>	<i>Nombre d'heures/semaine et Nbre d'étudiants présents</i>	<i>Nombre d'heures de participation</i>	<i>Rôle d'enseignant·e dans le cours*³⁵⁴</i>
<i>Kalle 60+</i>	<i>pragmatique : groupes chargés d'organiser des activités pour parler</i>	<i>expression orale</i>	<i>1,5h / 8-12</i>	<i>4 x 1,5h = 6h</i>	<i>encadrer les élèves, activer ceux qui sont silencieux, évaluation</i>
<i>Bertil 40+</i>	<i>phonétique</i>	<i>phonétique</i>	<i>3h (1,5x2) / 8-9</i>	<i>8x 1,5h = 12h</i>	<i>inspirer, le contenu est mis en avant</i>
<i>Birgitta 40+</i>	<i>Pragmatique : Projets-élèves (donner un cours, mener des interviews)</i>	<i>compétence sociale et pragmatique, utiliser la langue</i>	<i>1,5h / 15-20</i>	<i>4 x 1,5h = 6h</i>	<i>guider le processus d'apprentissage</i>
<i>Lisa 60+</i>	<i>littérature, grammaire, prononciation</i>	<i>phonétique, prosodie, littérature</i>	<i>1,5h / 6</i>	<i>4 x 1,5h = 6h</i>	<i>évaluation, le contenu est mis en avant</i>
<i>Eva-Stina 60+</i>	<i>littérature, grammaire, prononciation</i>	<i>compétence communicative, phonétique, prosodie, littérature</i>	<i>1,5 / 5-8</i>	<i>4 x 1,5h = 6h</i>	<i>encourager à parler, le contenu est mis en avant</i>

³⁵⁴ Tel que précisé lors de l'entretien - à comparer avec la réponse au questionnaire plus général du rôle d'enseignant exprimé en général

Tout d'abord, la langue d'enseignement était uniquement le suédois en Finlande. Nous commençons par une présentation d'un cours clairement focalisé sur les compétences orales. En effet, le cours de Kalle³⁵⁵ était un cours entièrement axé sur la pratique de l'oral. Il s'agit d'un cours où les étudiantes³⁵⁶ étaient elles-mêmes chargées de l'organisation des leçons en groupes de quatre personnes. Nous avons aussi organisé une leçon avec trois autres étudiantes. L'objectif général du cours était de pratiquer l'expression orale et d'*activer*³⁵⁷ les autres à parler en reprenant des notions de sociolinguistique découvertes durant un autre cours plus théorique, qui avait été assuré par une autre professeure. Le plus souvent il s'agissait alors de faire des jeux de rôles pendant le cours. Il y avait aussi un exercice de compréhension d'un texte scientifique qu'il fallait résumer à l'oral aux autres participants.

Bertil a combiné la théorie et la pratique dans ses cours : d'habitude, au début des cours, il présentait les traits phonétiques étudiés du point de vue scientifique et théorique, par la suite on écoutait des exemples audio authentiques et à la fin, on mettait en application les connaissances en prononçant des mots (en se focalisant sur des phonèmes) et on réalisait aussi des dialogues en groupe de deux ou trois élèves. Il fallait aussi écouter des émissions à la radio (parlée³⁵⁸) chez soi et en faire des résumés afin d'en relever des aspects phonétiques. Le cours était basé sur les phonèmes et sur l'écoute pour habituer l'oreille à reconnaître divers traits phonétiques.

Le cours de Birgitta quant à lui, avait comme objectif d'obliger les étudiants à utiliser leur « compétence » en suédois à l'écrit et à l'oral via la réalisation des projets-élèves³⁵⁹. Les étudiants devaient prendre contact avec des membres de la

³⁵⁵ Tous les noms utilisés dans la thèse sont fictifs.

³⁵⁶ Le groupe était composé entièrement de femmes, ce qui était aussi le cas dans le cours d'Eva-Stina.

³⁵⁷ Activer est le verbe employé dans le descriptif du cours mais aussi par Kalle.

³⁵⁸ Il s'agit de chaînes de radio qui ne diffusent que des programmes parlés sans musique ou des publicités.

³⁵⁹ Michel Huber, docteur en sciences de l'éducation, revendique le projet-élève comme la méthode par défaut pour garantir un apprentissage par les élèves. Il fait partie du Groupe français d'éducation nouvelle, GFEN
http://www.gfen.asso.fr/images/documents/plaquette_presentation_gfen_2016.pdf. Consulté

communauté suédophone de la ville, aussi bien en groupe que seuls dans le cadre de ces projets. Il s'agit dans le cas du cours de Birgitta d'une ville « îlot de langue », avec plus de 1000 suédophones, donc il était possible aux élèves de mettre en application leurs connaissances pour communiquer avec les « autochtones », à l'écrit et à l'oral. Les étudiants devaient aussi faire une présentation orale en tant que soutenance de travail de projet devant la classe. Ils devaient aussi régulièrement rédiger dans un journal de cours³⁶⁰ ce qu'ils avaient appris (à la fin du cours) ou comment ils avaient récemment pratiqué le suédois, en dehors des devoirs. Il n'y avait pas d'exercices de prononciation pendant le cours, mais parfois étaient abordés des points de grammaire et des points théoriques sur la communication et la façon de donner du retour constructif. Comme pour les cours de Bertil et de Kalle, on n'utilisait pas de manuels dans le cours.

Les deux cours de parcours de suédois aux finnophones dans la ville sud du pays étaient le même cours. Néanmoins, ces deux cours étaient dispensés séparément par deux professeure,s Eva-Stina et Lisa, qui avaient leurs libertés professionnelles d'assurer le cours à leur manière. Le matériel du cours était toutefois le même et il y avait aussi d'autres professeurs qui assuraient ce même cours. Le matériel consistait avant tout en compendiums (phonologie, grammaire, textes littéraires) élaborés dans le département et en romans ou d'autres extraits littéraires. Le fait que les deux professeures assuraient le même cours nous permettait de bien remarquer des différences selon les didactiques personnelles des enseignantes. Notamment, ces deux enseignantes faisaient lire de la littérature suédophone de Finlande dans le cadre du cours, qui était ensuite discutée en classe

Les cours d'Eva-Stina et de Lisa comprenaient également de la phonétique et de la pratique de prononciation de *finlandssvenska* et les étudiants avaient aussi des rédactions (par exemple sur des livres) et des exercices de grammaire à faire. Toutes les fois où nous avons participé aux cours, ils étaient centrés sur la pratique de l'expression orale. Les deux enseignantes assuraient, dans le cadre du cours, aussi des leçons centrées sur des aspects de la grammaire. Les cours nous permettaient d'entrer en contact avec les participants en communiquant dans le cadre du cours.

le 18 octobre 2017. Cf. Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris: Hachette Éducation.

³⁶⁰ D'habitude, les étudiants devaient rédiger pendant le cours d'après les consignes de Birgitta : on n'écrivait pas toujours les mêmes choses.

7.5.2 Les cours de finnois en Suède

En raison de la suppression des cours de finnois, au niveau universitaire, nous avons mené à bien une enquête de terrain seulement dans une ville suédoise. Afin que la comparaison transnationale soit possible, nous avons choisi de participer aux cours pour débutants, en première année de licence ou en diplôme universitaire, dans deux groupes, et aux cours de finnois avancé : un bon niveau de maîtrise de la langue (niveau langue maternelle) était requis pour pouvoir suivre cette formation-là.

Par contre, nous n'avons pas suivi de cours en deuxième ou troisième année de licence car il n'y avait qu'une personne à ce niveau-là et donc il aurait été difficile de comparer l'expérience d'un individu avec la nôtre pour en tirer quelque chose de plus que notre rapport personnel avec les enseignants et la personne en question. Nous ne souhaitons pas faire de *l'auto-ethnographie*³⁶¹.

Cependant, nous avons également assisté à d'autres cours (ceux de grammaire et de linguistique) avec les étudiants débutants et avancés, étant donné que les étudiants nous avaient incitée à venir voir avec eux comment cela se passait dans d'autres cours et non pas seulement dans les cours d'expression orale. Les professeurs des autres cours avaient aimablement accepté notre présence mais ces cours-là n'étaient pas au

³⁶¹ L'autoethnographie est une forme particulière de conduire des recherches ethnographiques qualitatives qui considère la posture subjective du chercheur comme un atout et un fondement qui aide à mieux comprendre les narrations des sujets. On documente ses propres émotions et ses impressions pour les relier aux expériences des autres personnes, qui sont ouvertement expliquées dans le rapport final de l'étude. Un des objectifs de l'autoethnographe est d'engager le lecteur, d'une façon plus intime, car il peut plus facilement s'identifier aux témoignages du chercheur et ainsi comprendre l'objet d'étude à partir de sa vision. On a donc l'expérience personnelle du chercheur comme point de départ explicite pour explorer le phénomène qui fait l'objet d'étude. Cette approche est de plus en plus courante et acceptée malgré nombreuses critiques sur sa validité. Elle est souvent utilisée lorsqu'on étudie un groupe de personnes auquel on adhère. L'approche nous a été aussi conseillée par des autoethnographes nordiques, mais dans notre cas, ce n'est pas notre voix en tant que membre des communautés étudiées qui se veut supérieure voire équivalente aux voix des étudiants et des professeurs. Nous préférons éclairer l'enseignement-apprentissage du suédois et du finnois à partir des témoignages de nos participants au lieu de mettre en valeur nos interprétations subjectives. Une telle démarche pourra être envisagée dans un autre contexte.

centre de notre intérêt et ne seront donc pas traités ici. Il est pourtant clair que notre participation à d'autres cours nous a aidée à mieux comprendre les parcours des étudiants. Elle a surtout assuré un contact plus régulier avec les étudiants, ce qui a joué en notre faveur pour recruter des participants volontaires.

Deux enseignantes de finnois originaires de Finlande ont participé à notre enquête. Sirje a assuré un cours d'expression orale avec une autre enseignante (qui n'a pas été interviewée) à deux groupes de débutants³⁶² : le premier groupe, désormais appelé le groupe 1, suivait les cours dans la journée et le deuxième groupe (groupe 2) uniquement le soir. Le troisième groupe participant consistait en étudiants avancés, généralement de langue maternelle finnoise. Certains étudiants d'origine bilingue ont commencé dans ce groupe, mais ils ont dû changer de classe et rejoindre les groupes des débutants car leur niveau de maîtrise initiale n'était pas suffisamment élevé pour pouvoir suivre les cours. Nous avons participé en tant qu'étudiante-chercheure, participante observante à ces trois cours.

Le groupe 1 était composé des étudiants de finnois suivant le parcours à temps plein (à l'âge moyen de 24 ans) tandis que le groupe 2 était composé d'étudiants qui allaient en cours de finnois à côté de leur travail ou d'autres études, souvent suivies dans d'autres établissements supérieurs. Le groupe 3 de finnois avancé était composé des professionnels, mais aussi de quelques jeunes étudiants à temps plein. Certaines personnes plus âgées s'étaient aussi inscrites en tant qu'étudiantes à temps plein. L'âge moyen du groupe du soir (30) et du groupe avancé (40+) était nettement plus élevé que celui du groupe 2 suivant les cours dans la journée. Les cours du groupe avancé avaient lieu d'habitude le soir afin d'assurer que les étudiants puissent y assister.

Les deux professeures qui ont participé à notre enquête, Sirje et Elfriede, ont assuré en collaboration le cours de finnois avancé. Le cours était centré autour de différentes formes d'expression orale comme faire un « alustus », une courte présentation de quelques minutes pour aborder un sujet qui sera ensuite débattu, ou bien simuler un conseil d'administration en finnois, ou bien analyser les rhétoriques des écrivains finlandais qui sont venus présenter leurs travaux à l'université dans le cadre de leur tour de Suède. Les cours étaient très vifs et les points de linguistique abordés, aussi voire surtout par les étudiants, étaient également vivement discutés.

³⁶² Le département en question favorisait la collaboration des enseignants dans les cours.

L'enseignement de plusieurs cours était assuré à deux mais les deux professeurs n'étaient pas présents en même temps. Sirje a partagé ses deux cours d'expression orale avec deux enseignantes différentes. Chaque enseignante pouvait cependant assurer son cours à son goût.

La langue d'enseignement était le finnois, mais les étudiants utilisaient librement le suédois pour expliquer aux autres étudiants à quoi correspondaient les termes finlandais employés en suédois. Cela n'a pas gêné les enseignantes et a permis à tout le monde de bien saisir le contenu des cours. L'approche d'apprentissage collectif, adoptée par ces étudiants, rejoint bien les idéaux des théories socioculturelles de l'apprentissage. Il est reconnu que les collègues des étudiants peuvent jouer un rôle important pour se faire progresser mutuellement dans la langue cible³⁶³.

Les cours d'expression orale du groupe 1 et 2 étaient assurés par Sirje avec une autre enseignante. Nous avons collecté des informations sur les enseignantes et les cours observés dans le Tableau 3.

³⁶³ Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Table 3. Les cours de finnois en Suède.

<i>Nom et âge</i>	Formation	Cours	Accent mis sur	Nombre d'heures/semaine et Nbre d'étudiants présents	Nombre d'heures de participation	Rôle de l'enseignant·e dans le cours*
<i>Sirje</i> <i>20+</i>	littérature, finnois L2	Groupe 1 : expression orale	pratiquer des expressions et du vocabulaire	1,5h 8-12	4 x 1,5h =6h	coordonner l'enseignement-apprentissage
<i>Sirje</i> <i>20+</i>	littérature, finnois L2	Groupe 2 : expression orale	pratiquer des expressions et du vocabulaire	1,5h 8-9	8x 1,5h = 12h	coordonner l'enseignement-apprentissage
<i>Elfriede</i> <i>40+</i>	littérature, finnois langue maternelle et L2	Finnois avancé : expression orale, linguistique (termes du finnois langue maternelle)	discussions à partir des exercices ou d'autres supports	1,5h	4 x 1,5h = 6h	experte pour garantir une progression dans les compétences des étudiants
<i>Sirje</i> <i>20+</i>	littérature, finnois L2	Finnois avancé : expression orale	présentations, activités orales	1,5h 8-9	8x 1,5h = 12h	coordonner l'enseignement-apprentissage

Comme on le voit, les deux enseignantes ont une formation pour enseigner le finnois en tant que langue étrangère/seconde. Elfriede était chargée de l'enseignement du groupe avancé et la nature des interactions était davantage inductive et explorative : on parlait avec les autres étudiants des phénomènes étudiés pour en arriver à induire quelque chose d'intelligent. Sirje dialoguait aussi davantage avec le groupe avancé.

Pour les cours de débutants, Sirje avait préparé beaucoup d'exercices d'expression orale selon différents contextes d'utilisation de la langue : vocabulaire et phrases pour visiter le médecin, se décrire etc. Les fonctions de la langue, ou plutôt du langage, lui étaient donc essentielles dans sa façon d'aborder l'expression orale. Les étudiants faisaient des dialogues à partir des fiches d'exercices et de vocabulaire à deux. Sirje utilisait les mêmes exercices oraux dans les deux groupes de débutants. Les cours se déroulaient surtout en suédois. En revanche, dans le groupe des étudiants avancés, la langue d'instruction était le finnois. Les deux enseignantes avaient préparé elles-mêmes leurs cours au lieu d'utiliser un manuel. Plusieurs exercices provenaient toutefois de différentes sources pédagogiques dont des manuels de finnois L2.

7.5.3 Présentation des cours de finnois et de suédois en France

7.5.3.1 Présentation des cours de finnois en France

Nous avons assisté aux cours de finnois dans deux établissements supérieurs français : un situé dans l'ouest et l'autre dans le nord du pays. Une professeure par établissement a participé à notre étude et nous avons observé leurs cours en première, en deuxième et aussi en troisième année de licence. Ce choix d'assister aux cours à trois niveaux de licence nous permet de mieux comparer l'enseignement du suédois en Finlande (étudiants le plus souvent en première année de licence avec des niveaux de maîtrise hétérogènes) et du finnois en Suède (grands débutants et étudiants avancés en licence).

Nous avons souhaité nous limiter aux cours de licence puisque les cours de langue ne sont pas forcément assurés en master. C'est aussi pendant la licence, que les étudiants sont censés atteindre un niveau communicatif de B2, qui leur permettra par la suite d'approfondir leurs connaissances sur d'autres domaines en master (traduction, civilisation, linguistique etc.). La langue d'instruction est le français, avec le finnois qui devient progressivement de plus en plus utilisé pendant les deux premières années d'études et en troisième année on utilise davantage le finnois que le français, et parfois uniquement le finnois.

Nous avons recueilli des informations concernant notre participation aux cours de finnois en France dans le Tableau 4 suivant :

Table 4. Les cours de finnois en France.

Nom et âge	Cours	Accent mis sur	Nombre d'heures/ semaine et Nombre d'étudiants présents	Nombre d'heures de participation	Rôle d'enseignant·e dans le cours
Nella 30+	Licence 1 : grammaire, vocabulaire, écoute, parler	compétence communicative	2h 15-20	6 x 2h = 12h	guide qui aide à progresser dans le processus d'apprentissage
Nella 30+	Licence 2 : compréhension écrite, discussions	compétence communicative	2h 3-4	6 x 2h =12h	guide
Nella 30+	Licence 3 : expression orale, dialectes finlandais,	compétence communicative	3h 4-6	6 x 3h =18h	guide
Julia 30+	Licence 1 : grammaire, vocabulaire, écoute, parler	parler, interaction (compétence communicative)	1h30 15-20	8 x 1,5h = 12h	guide, enseigner la culture et la langue à travers la façon finlandaise et naturelle d'enseigner
Julia 30+	Licence 2 : vocabulaire, parler	parler, interaction	1h30 6-10	8x 1,5h = 12h	guide
Julia 30+	Licence 3 et Master : Expression orale	parler, interaction	1h30 5-6	8x 1,5h = 12h	guide

En première année de licence, Nella favorisait la pratique de toutes les compétences nécessaires pour apprendre à communiquer en finnois : parler (exercices, jeux), écrire, lire à haute voix, écouter des enregistrements et apprendre les bases grammaticales. Les cours se déroulaient deux fois par semaine : la première fois elle utilisait un manuel et la deuxième fois, on faisait davantage d'exercices de communication. Nous avons observé le cours de communication.

En deuxième année de licence, les étudiants de Nella avaient une heure de plus d'heures de langue qu'en première année. Le cours que nous avons observé est un cours où les étudiants étaient sollicités à s'exprimer à l'oral en s'appuyant sur du matériel (textes, vidéos, jeux). Les étudiants présents étaient peu nombreux (souvent deux ou trois), notamment en raison des étudiants qui étaient partis en Erasmus.

Le cours de troisième année de licence, quant à lui, était un cours de langue finnoise de 3h hebdomadaires comprenant de l'oral et de l'écrit. On y accomplissait de petites activités en groupe, par exemple de petites conversations simulées en dialectes ou en sociolectes finlandais. Le cours était axé sur différentes façons de parler, que l'on pouvait alors simuler et écouter (enregistrements sonores, professeur, nous), sur le langage en s'inspirant de la sociolinguistique et de la dialectologie. Une autre professeure a donné un cours plus théorique de la sociolinguistique en parallèle avec le cours observé.

Le cours de troisième année de licence, assuré par Julia dans l'établissement au nord du pays, différait de celui de Nella. En fait, le cours de finnois le plus avancé était commun aux étudiants en L3 et en master de finnois, ce qui rendait les dialogues moins faciles pour les étudiants en licence. Il y avait, selon l'enseignante et nos observations, beaucoup de différence entre les niveaux de maîtrise des participants : les étudiants les moins avancés semblaient être bloqués par les performances supérieures des étudiants en master. Julia utilisait comme *input* des passages littéraires et des articles courts qui traitaient des phénomènes contemporains de la société. Après leur lecture, les étudiants devaient alors débattre sur les thèmes et les propos abordés. C'était avant tout le vocabulaire et les phrases permettant d'exprimer son avis et d'argumenter qui étaient centraux dans le cours.

En revanche, le cours de deuxième année de Julia était un cours d'expression orale où on découvrait de nouveaux thèmes avec leur vocabulaire : par exemple on parlait des différentes régions finlandaises et de ce qui en est typique (par exemple les forêts

de pins (*kangas*) en Kainuu). Les étudiants avaient donc du vocabulaire à apprendre à partir duquel il fallait mener à bien des activités en groupe et débattre dans la classe.

Finalement, le cours de première année de Julia comportait aussi bien de la grammaire, des exercices de compréhension orale et écrite que des activités d'expression orale pour pratiquer la langue. Les deux cours de deuxième et première année s'enchaînaient directement l'un après l'autre (1h30 + 1h30). Maintenant nous allons présenter brièvement les cours de suédois observés en France.

7.5.3.2 Présentation des cours de suédois en France

Nous avons participé à des cours de suédois dans deux universités, situées dans le nord et l'est du pays, avec les étudiants en L1, L2 et L3, y compris les spécialistes et les étudiants non-spécialistes ayant une autre langue comme spécialité (L.L.C.E. ou L.E.A.). Il y avait aussi quelques étudiants en DU (diplôme universitaire³⁶⁴) et des étudiants en master, dans des domaines variés, qui ont suivi des cours de suédois dans des groupes destinés aux étudiants de première année de licence nordique. Le cours de L1 du nord du pays, assuré par Michelle, était particulier car nous ne pouvions pas facilement changer de place dans la salle.

En fait, il y avait énormément d'étudiants dans la salle à chaque fois, donc nous devons toujours chercher des chaises avec d'autres étudiants dans une autre salle pour avoir une place assise au fond de la classe. Il y avait à chaque fois plus de 50 étudiants dans la classe, ce qui n'était pas idéal pour Michelle. Nous pouvions

³⁶⁴ En langues nordiques, l'étudiant va généralement suivre les cours de langue et de civilisation pour obtenir un diplôme universitaire, diplôme de l'établissement.

« Le DU appartient à la catégorie des « Diplômes d'Établissement », c'est-à-dire qu'à la différence des diplômes nationaux, il est délivré au nom de l'établissement qui le propose et non de l'État ou d'un ministère. Il ne s'inscrit pas dans les schémas traditionnels et n'apparaît pas au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). » Cette définition est extraite du site internet suivant sous le titre

« Qu'est-ce qu'un DU (Diplôme Universitaire) ? »

<http://www.lavoixletudiant.com/etudes/74253/quest-ce-que-le-du-diplome-universitaire/>

Consulté le 24 septembre 2017.

cependant discuter librement avec les étudiants pendant la pause que prenait Michelle au milieu du cours – le cours durait 3h et la pause une dizaine de minutes donc l'effort était intensif pour les étudiants. L'université de notre deuxième professeure participante Kristina, de l'Est, avait organisé l'enseignement de suédois L1 d'une façon plus agréable en divisant les étudiants en deux groupes, chacun comprenant une vingtaine d'étudiants. Par conséquent, nous avons participé aux deux classes, donc deux fois par semaine.

Dans le cours de suédois de Michelle en deuxième année il y avait clairement moins d'étudiants qu'en première année, d'habitude entre 6 et 8 personnes présentes et le cours comprenait surtout de la grammaire et des exercices oraux. Les mêmes étudiants avaient également un autre cours sur la société contemporaine suédoise, qui avait comme objectif de faire parler et participer les étudiants en utilisant différents supports (souvent numériques) comme input, ou comme affordance dans notre terminologie. Nous avons choisi de suivre les deux cours de deuxième année afin de mieux intégrer le groupe d'étudiants. Le cours de L2 de Kristina combinait aussi l'écrit et l'oral.

Le cours de troisième année de Michelle, quant à lui, était commun aux étudiants en master et comportait des exercices de communication et de rhétorique, avec quelques interventions par une professeure invitée de Suède. On y rappelait certaines règles grammaticales et des expressions courantes avant de former des groupes pour parler et débattre des sujets variés.

Ce qui était commun aux cours de L1 et L2 de Michelle, c'est qu'elle utilisait les deux langues dans la classe : le français et le suédois. En revanche, le cours sur la société suédoise pour les L2 et celui pour les étudiants en L3 et en master, se déroulaient en suédois. Michelle a expliqué que son choix d'utiliser les deux langues en parallèle était fait pour assurer une bonne compréhension du contenu des cours par les étudiants.

Nous avons donc également suivi des cours dans un autre établissement avec Kristina. Kristina avait fait un choix conscient d'assurer ses cours uniquement en suédois, donc en immersion, dès le premier cours. Cela nous a surpris, étant donné qu'il est courant pour les établissements français d'assurer les cours des langues nordiques selon le modèle de Michelle : jusqu'en troisième année on utilise les deux langues, en parallèle, en supposant qu'en deux ans les apprenants auront acquis un niveau de maîtrise suffisant pour comprendre les instructions et le contenu des cours directement dans la langue cible.

En première année de licence, Kristina avait plus de 40 étudiants spécialistes de suédois et, contrairement à Michelle, elle avait pu les diviser en deux groupes. Chaque groupe ou classe avait des sessions de deux heures, deux fois par semaine avec une journée de repos entre les deux cours. Selon Kristina, c'était idéal pour que les étudiants puissent bien assimiler ses cours. Kristina et Michelle avaient chacune leur manuel pour les débutants. En deuxième et troisième années, les cours comprenaient davantage du matériel authentique.

La différence méthodologique entre Kristina et Michelle se manifeste clairement dans le choix de Kristina de parler uniquement en suédois à ses élèves dès le premier cours tandis que Michelle utilise les deux langues jusqu'en L3 voire parfois en L3 afin d'assurer, selon elle, que ses étudiants la comprennent. Les deux enseignantes circulaient aussi beaucoup dans la classe parmi leurs élèves.

Nous avons recueilli des informations pour les cours observés et les enseignantes dans le Tableau 5 qui se trouve sur la page suivante.

Table 5. Les cours de suédois en France.

Nom et âge	Cours	Accent mis sur	Nombre d'heures/ semaine et d'Etudiants présents	Nombre d'heures de participation	Rôle d'enseignant/e dans le cours
Michelle 30+	Licence 1 : grammaire, vocabulaire, écoute, lecture, prononciation, parler	grammaire, participation	3h 50-55	5 x 3h = 15h	réussir à motiver les étudiants à travailler
Michelle	Licence 2 : grammaire, vocabulaire, écoute, parler	grammaire, participation	2h 10-15	5 x 2h =10h	réussir à motiver les étudiants à parler et faire leurs exercices
Michelle	Licence 2 : société contemporaine, discussions à partir de divers supports	expression orale, débats	2h 8-10	5 x 3h = 15h	réussir à motiver les étudiants à parler et à faire leurs exercices
Michelle	Licence 3 et Master : grammaire, vocabulaire, écoute, parler	expression orale, débats	2h 15-20	5 x 2h =10h	motiver les étudiants à parler
Kristina 40+	Licence 1A et 1B: grammaire, vocabulaire, écoute, parler, prononciation,	parler, interaction, entraide	4h 16-20	6 x 2h = 12h	rassurer les étudiants, assurer que tous les étudiants parlent entre eux en suédois dans la classe
Kristina	Licence 2 : grammaire, vocabulaire, écoute, parler, prononciation	parler, interaction, entraide	3h 10-12	6 x 3h = 12h	assurer que tous les étudiants parlent entre eux en suédois dans la classe
Kristina	Licence 3 : grammaire, vocabulaire, écoute, lecture, parler	parler, interaction, entraide	3h 3-5	6 x 3h =18h	rassurer les étudiants dans leur processus d'apprentissage

La particularité des cours de première et de deuxième année de Kristina est le fait qu'elle demande, à la fin de chaque cours, aux étudiants de prendre des petites notes en couleur où il y a marqué des mots ou des expressions. Les étudiants doivent ensuite faire deviner, comme au jeu Alias, les mots à leurs pairs. Il s'agit uniquement du vocabulaire utilisé en cours, ce qui permet, d'après les étudiants et Kristina une bonne assimilation du vocabulaire et même des points de grammaire. Une étude récente soutient cette idée d'une meilleure appropriation du vocabulaire par les étudiants lorsqu'ils sont eux-mêmes engagés à les utiliser³⁶⁵. Les enseignantes emploient plusieurs stratégies intéressantes, mais nous n'allons pas nous prononcer sur tous ces points.

³⁶⁵ Seguin, M. (2017). Exploration of the relationship between word-association and learners' lexical development with a focus on American L1 and Croatian L2 speakers. *Explorations in English Language and Linguistics*, 3(2), 80-101.

8 L'APPRENTISSAGE DU POINT DE VUE DES APPRENANTS

Dans ce chapitre nous commencerons par présenter les différentes idéologies linguistiques des apprenants et des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage des langues.

8.1 Réflexivité sur la pratique de l'apprentissage. Comment apprend-on la langue cible ?

Ce chapitre vise à étudier différentes conceptions didactiques des apprenants interrogés. Nous analyserons quelques extraits d'entretiens et des réponses des apprenants à deux questions ouvertes provenant du questionnaire filtre. La première question concerne les facteurs qui ont positivement contribué à leur progression dans la langue cible et la deuxième les descriptions des étudiants d'eux-mêmes comme apprenants de langue. Les réflexions des apprenants par rapport à leur processus d'apprentissage personnel seront analysées en prenant en considération leur contexte écolinguistique. Comment les étudiants parlent-ils donc de leur apprentissage de langue ?

Il y a quatre décennies, Roger Säljö³⁶⁶, chercheur qui s'inscrit dans l'approche socioculturelle de l'apprentissage, a mené une étude ayant comme objectif de cartographier ce que 90 étudiants adultes suédois interviewés comprenaient par l'apprentissage. Il a classé les réponses dans cinq catégories principales :

³⁶⁶ Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher education*, 8(4), 443-451.

Table 6. Les catégories principales d'apprentissage selon Säljö (1979).

1) apprentissage comme une augmentation des connaissances	2) apprentissage comme mémorisation	3) acquisition des faits, des compétences et des méthodes qu'on pourra ultérieurement appliquer	4) abstraire le sens pour relier une nouvelle connaissance aux connaissances déjà consolidées	5) interpréter et comprendre la réalité d'une nouvelle façon
---	-------------------------------------	---	---	--

Ces catégories de Säljö reviennent dans les discours des apprenants interviewés dans les trois pays. Les cinq conceptions d'apprentissage identifiées par Säljö apparaissent dans l'extrait d'entretien avec Karine que nous allons analyser. Karine est une étudiante spécialiste en première année de licence de finnois en France. Nous venons de parler des cours auxquels la chercheuse avait assisté et Karine vient de confirmer qu'elle n'avait pas remarqué d'influence particulière de notre présence dans la classe. Elle explique, ensuite, qu'elle a l'habitude de voir arriver des assistants de langue et des étudiants qui visitent les cours. Elle a aussi emmené une amie finlandaise en cours, un sujet que ses camarades de classe ont abordé pendant leurs entretiens personnels. Nous changeons de sujet afin de revenir aux contacts finnophones de ses camarades de classe :

S : Mais du coup tu connais quand même un peu plus de finlandais que les autres ?

K : Possible, mais moi, j'ai plus de mal, ben ça c'est dans n'importe quelle langue, j'ai plus de mal quand il faut tout dire sur la grammaire et cetera ou niveau contrôle – je me débrouille plus, par exemple, si on est laissé seul avec les finlandais ou seul en Finlande. Je pense que je dois être une, attends, comment je formule ma phrase ? Une des rares à, peut-être, pouvoir me débrouiller comme je peux, parce que moi je me casse pas trop la tête.

Les autres, je trouve qu'ils sont un peu trop scolaires quoi, par rapport à l'apprentissage de langue alors que je trouve qu'il faudrait plus, comment dire ça, essayer de pas trop comprendre non plus, pas tout le temps chercher à tout tout comprendre : « Pourquoi c'est comme ça ? Pourquoi c'est celle-là ? » parce que sinon

à la fin... et des fois, ça s'explique pas, ça se dit comme ça, c'est tout, tu retiens les formules et cetera.

Ici, en l'occurrence, ce qui est intéressant, ce n'est pas le constat que Karine connaît plus de finnophones, à la différence des autres étudiants, mais sa façon de parler de l'approche d'apprentissage du finnois de ses camarades de classe : « ils sont un peu trop scolaires par rapport à l'apprentissage de la langue ». Karine fait référence ici à la façon typique de ses camarades de vouloir analyser le finnois et comparer les structures, les expressions et les désinences, la flexion des verbes et cetera par rapport au français, à la L1. Karine laisse comprendre que leur focalisation sur les formes linguistiques – par exemple les terminaisons des mots auxquelles elle fait référence par « Pourquoi c'est celle-là »³⁶⁷ – et leur analyse minutieuse n'aide pas forcément l'apprenant dans une véritable situation de communication.

De notre point de vue, Karine ne critique pas le fait de vouloir comprendre l'emploi des points étudiés par rapport à la langue française, mais elle veut dire qu'une focalisation sur les équivalences en français et l'analyse rigoureuse de chaque détail ne facilite pas l'expression orale lorsqu'il faut se lancer et se débrouiller dans la vraie vie. Certains apprenants se focalisent sur la précision grammaticale, afin de produire des énoncés grammaticalement corrects, ce qui peut inhiber la communication.

Elle aborde aussi implicitement la *mémorisation* comme stratégie d'apprentissage utile quand elle dit « tu retiens les formules et cetera » et l'importance de l'interaction avec l'enseignant pour la compréhension, par son constat que les camarades de classe veulent « tout le temps comprendre pourquoi c'est comme ça ». L'enseignant qui doit expliquer l'usage des formes linguistiques est implicitement évoqué. De plus, elle émet l'idée qu'il serait également bien d'être capable d'utiliser la langue comme moyen de communication en situation réelle, c'est-à-dire mobiliser ses connaissances pour les appliquer. Elle dit qu'elle pense probablement être une des rares personnes à pouvoir se débrouiller en finnois face aux Finlandais.

Nous interprétons cet énoncé comme laissant sous-entendre que, d'après la vision de Karine, les autres étudiants de sa classe ont peut-être beaucoup de connaissances métalinguistiques sur le finnois et veulent être précis dans leurs

³⁶⁷ « Pourquoi c'est comme ça ? Pourquoi c'est celle-là ? » Nous avons interprété « celle-là » par « terminaison » ou « désinence » étant donné que tous les étudiants de finnois interrogés les ont explicitement abordées comme un point essentiel de la langue finnoise et comme posant des difficultés de compréhension et ainsi d'assimilation. Les autres aspects linguistiques du finnois, à part le vocabulaire et la facilité de prononciation, n'ont pas été abordés par les apprenants.

productions orales mais qu'ils ne seraient pas forcément d'appliquer leurs connaissances car leur approche d'apprentissage reste scolaire, c'est-à-dire centrée sur les bonnes formes, et non communicative.

Malgré une approche de l'apprentissage atypique, favorisant l'interaction authentique avec des natifs, Karine s'est fixée comme objectif de devenir « bilingue »³⁶⁸. Elle utilise donc une stratégie d'apprentissage sociale et perçoit ses amis comme une *affordance* sociale. Elle essaie de communiquer en finnois avec ses amis même si elle est débutante et ne maîtrise pas encore tous les mots dont elle a besoin pour communiquer ses idées. Elle a plusieurs amies finlandaises dont une avec qui elle travaille à côté de ses études :

K : celle que je connais le mieux elle apprend le français aussi, du coup on se parle en français finnois anglais tout mélangé. On place des mots par ci par là.

Karine ne considère pas que l'on ait besoin de parfaitement manier la langue finnoise avant de la parler : lorsqu'elle ne connaît pas un mot en finnois, elle le dit en français ou en anglais. Elle s'engage dans le *translangaging*, dans l'utilisation de plusieurs langues dans ses pratiques discursives. Il est possible que l'approche communicative de Karine puisse être encouragée dans sa famille car elle est d'origine bilingue mais non finnophone. Elle est possiblement habituée aux pratiques discursives en plusieurs langues.

Son approche par rapport à l'oral diffère de celle d'autres apprenants où les erreurs grammaticales et le manque de vocabulaire précis sont considérées comme des obstacles qui sont supposés empêcher un bon déroulement de la communication. La plupart des étudiants de finnois interrogés veulent d'abord acquérir une bonne maîtrise des formes linguistiques avant de parler. Nous allons citer Olli, en exemple, qui est un apprenant du même groupe :

³⁶⁸ Elle utilise ce mot dans son entretien pour expliquer son objectif.

O : mais après le contact, parler comme ça, y a qu'avec toi il me semble, il me semble ouais

S : Tu penses que tu fais exprès de profiter du fait que je sois une finlandaise ou tu essaies de pas le faire ?

O : J'avais jamais pensé

S : pour faire des progrès

Olli : ben non, pas du tout parce que j'essaie même pas de parler finnois avec toi

S : Voilà, j'avais remarqué ça mais j'aimerais savoir si c'est conscient tu vois ou ?

Olli : non, juste c'est naturel parce que t'as un super bon niveau de français et du coup je sais pas, vu que mon niveau est pas encore génial je me dis ça sert à rien de m'embarquer à faire des conversations eh ou on se demande juste comment ça va et des chemins et tout, ça m'emmènerait à rien

S : Pourquoi ?

O : parce que y a plus intéressant à dire ! Euh, je sais pas, en contact normal, m'exprimer plus librement, c'est beaucoup plus instinctif de parler français ou anglais.

Olli se sent restreint par ses connaissances partielles de la langue mais tel est aussi le cas pour d'autres apprenants peu importe le niveau de maîtrise avancé ou non. Nous notons clairement le lien que fait Olli entre les situations communicatives dont il maîtrise la langue, ayant appris le vocabulaire et les structures précises dans son cours. Il n'envisage pas une communication dans une langue mixte, de faire du *translanguaging* – cette possibilité n'est même pas imaginée. Il s'agit d'une affordance non-perçue.

La réticence d'Olli de parler finnois avec la chercheuse est intéressante dans le sens où il avait pris l'habitude de poser énormément de questions sur la grammaire finlandaise à la chercheuse, en dehors des cours, sans autant profiter de ces échanges pour communiquer en finnois. Comme ses autres camarades de classe, à part Karine, lui non plus ne voit pas l'intérêt d'interagir en finnois avant d'avoir un très bon niveau. Olli perçoit la chercheuse comme une aide, *affordance sociale*, mais pour avoir des précisions à des questions spécifiques par rapport aux formes linguistiques ou la culture finlandaise.

A la différence de la plupart des étudiants français interrogés, nous estimons que Karine conçoit l'application de ses connaissances partielles dans la communication authentique (non simulée) comme une forme d'apprentissage inhérente au processus d'apprentissage d'une langue. Les étudiants suédois et finnophones de Suède ont également souligné l'importance de mettre en application personnelle les éléments étudiés en cours. Ils perçoivent également leurs contacts finnophones comme une *affordance* sociale qui leur permet d'apprendre à travers l'interaction.

Cependant, Karine préfère aussi mémoriser des formulations, comme l'indique sa citation, pour les utiliser lors des échanges avec ses deux amies finlandaises mais en mélangeant même de l'anglais, du français et du finnois pendant les conversations. Dans le même temps, l'apprentissage formel et par cœur lui semblent aussi être des stratégies appropriées dans l'apprentissage du finnois.

Toutefois, sa vision du processus d'acquisition du finnois est basée sur l'utilisation de la langue : elle apprend beaucoup en communiquant dans la langue cible. Sa conception d'apprentissage de finnois reflète les théories d'apprentissage basées sur l'usage de la langue, *usage based language theories*³⁶⁹. Elle utilise le finnois pour ses propres buts communicatifs en se basant sur des formulations, des *chunks* linguistiques. Elle apprend aussi à mieux manier le finnois en discutant avec ses amies finlandaises. Ces amies sont, pour elle, des *affordances* sociales perçues ayant pour qualité de parler le finnois, un fait dont Karine profite. Les amies lui offrent la possibilité d'action, l'*affordance* de pratiquer la langue finnoise avec elles dans des contextes réels de communication non-simulés.

Karine aborde plus tard dans l'entretien l'utilité de pratiquer la langue pour l'acquérir, tant à l'oral qu'à l'écrit. Echanger avec les autres locuteurs de la langue cible permet d'apprendre explicitement car on peut clarifier le sens des mots employés qui sont plus clairs pour certains et moins clairs pour d'autres. Nous retrouvons l'idée de l'échafaudage, *scaffolding*,³⁷⁰ qui fait référence aux pratiques d'un tuteur ou d'un enseignant qui favorisent l'apprentissage en aidant à atteindre un meilleur niveau qu'en autodidacte. Les amies finlandaises fonctionnent comme des tutrices et lui permettent de progresser. L'interaction entre amis permet également de mieux mémoriser, parce qu'il s'agit d'un échange authentique et que le sens des énoncés est

³⁶⁹ Voir par exemple Robinson, P., & Ellis, N. C. (Dir.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.
Cadierno, T., & Eskildsen, S. W. (Dir.). (2015). *Usage-based perspectives on second language learning* (Vol. 30). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

³⁷⁰ Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

ainsi négocié³⁷¹ lors de l'échange. C'est notamment le contexte d'usage qui définit en partie le sens mais aussi l'adéquation d'usage des mots.

Les différences dans la volonté de Karine et d'Olli à s'engager dans des conversations en finnois peut s'expliquer par leurs différentes conceptions de langue : Karine et les apprenants en Suède ont une conception dialogique de la langue ; Olli et la plupart des apprenants en France et en Finlande ont une conception monologique de la langue. Une conception monologique perçoit la langue comme système linguistique. Dans l'apprentissage, l'individu l'approprie plus ou moins correctement et peut ensuite produire du langage pour communiquer. Une conception dialogique quant à elle perçoit la langue comme une pratique sociale, se développant et évoluant dans l'interaction.

L'étude de Kalaja, Alanen, Palviainen et Dufva³⁷² a identifié cette conception monologique de la langue chez les étudiants universitaires d'anglais et de suédois en Finlande. Leur conception de l'apprentissage soulignait également l'importance de la précision grammaticale et de l'apprentissage du vocabulaire, ce qui est similaire aux extraits cités plus haut. L'analyse des autoportraits des étudiants universitaires de suédois par Palviainen³⁷³ laisse également apparaître une conception monologique de la langue.

Nous allons maintenant analyser les conceptions des autres apprenants selon les réponses aux questionnaires.

³⁷¹ Certains linguistes sont d'avis que l'apprentissage se fait en même temps que l'échange authentique où on doit se clarifier ce qu'on veut dire et on négocie donc le sens des mots (*Negotiation of sens* dans les théories socioculturelles de l'apprentissage).

³⁷² Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å., & Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. In *Beyond the language classroom*. Palgrave Macmillan, London, 47-58.

³⁷³ Palviainen, Å. (2011). Fräsande huvuden och passionerade eldar: Självporträtt gjorda av svenskstudenter. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Educations, Humanities, and Theology.

8.2 Qu'est-ce qui explique la progression ?

8.2.1 Les méthodes des enseignantes suédoises en France

Il semble y avoir un lien clair établi par les apprenants français entre l'enseignement de la langue cible et la progression personnelle. Dans le cadre du questionnaire, les apprenants ont répondu à la question ouverte suivante : « Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en suédois/ en finnois ? » Cette formulation de la question nous a permis d'obtenir des informations concernant les facteurs jugés comme ayant un impact positif sur les progrès remarqués – peu importe qu'ils soient grands ou petits – selon l'apprenant-participant.

Nous allons d'abord étudier les réponses des apprenants français de suédois (33 réponses au questionnaire), que nous avons classé dans 9 catégories. La première catégorie des facteurs explicatifs des progrès est donc celle des « cours de langue » car les réponses mettent en évidence l'importance des cours de langue universitaires pour l'apprentissage. En effet, la plupart de réponses font ressortir trois choses : l'importance de la régularité des cours ; l'assiduité ; et la régularité du travail fait à la maison – mais toujours en lien avec les cours.

Plus précisément, nous avons classé les réponses des étudiants français de suédois dans les catégories qui figurent dans le Tableau 7, correspondant aux facteurs d'apprentissage de la langue les plus cités par les étudiants :

Table 7. Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en suédois ? France.

Facteur explicatif des progrès	Nombre d'étudiants soulignant ce facteur comme déterminant et précisions
1) Cours de langue ³⁷⁴	Vingt-deux étudiants
1) Séjours en Finlande ou en Suède	Trois étudiants : 2 ans par une étudiante en Finlande ; voyages pour deux autres
2) Désir d'apprendre	Trois étudiants
3) Similarités linguistiques entre le suédois et les autres langues germaniques	Deux étudiants mentionnent le norvégien et l'allemand facilitant l'apprentissage du suédois
4) Supports sur Internet	Lecture minutieuse et traduction personnelle des articles de presse par un étudiant + multimédia
5) Parler avec des Suédois	Un étudiant, on pourrait aussi combiner cette réponse avec celles soulignant l'importance des séjours étant donné que la communication orale est impliquée dans les réponses
6) Hors sujet	Deux étudiants répondent hors sujet : un citant qu'on progresse toujours vite quand on débute une langue mais qu'après on ne se rend pas compte si on progresse et deuxième expliquant dans quels domaines (« syntaxe et vocabulaire ») le sondé a progressé et dans lesquels (« prononciation, linguistique » ³⁷⁵) c'est le cas inverse.

³⁷⁴Il s'agit du cours de langue observé.

³⁷⁵Le choix de mot « linguistique » nous étonne mais l'étudiant fait éventuellement référence à un cours de linguistique théorique.

Nous pouvons clairement constater que ce que ces étudiants français trouvent utile, voire le plus utile, ce sont les cours. Quelques réponses illustreront de l'importance des cours répondant à la question suivante « Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en suédois ? » :

Car les cours sont assez interactifs et les points souvent revus.

Grâce aux cours de grammaires, l'écriture de textes.

Les méthodes d'enseignement de la professeur sont efficaces : beaucoup d'interactions, de lectures et d'expression orale. La fréquence des cours (2 fois par semaine) induisent une régularité de la pratique et donc une progression intéressante dans la langue.

Grâce à notre professeur de suédois et ses méthodes de travail.

Parce que notre professeur est une native et parle toujours en suédois, et parce que nous revoyons régulièrement les mêmes choses, ce qui fait que les connaissances s'impriment naturellement.

Le travail presque quotidien et le fait d'avoir été obligée de lire beaucoup d'articles pour faire mon dossier

Le fait de parler et de travailler avec d'autres apprenants aide énormément.

Généralement, des bonnes méthodes d'enseignement sont mentionnées pour expliquer les progrès linguistiques constatés. Une étudiante de Kristina mentionne le fait que cette dernière est native suédoise et qu'elle parle uniquement en suédois dans la classe, en plus du fait de revoir ultérieurement des points déjà appris. En effet, les

étudiants de Kristina soulèvent aussi l'importance de l'interaction en classe comme indique la dernière citation. Au total, 22 étudiants sur 33 mentionnent des méthodes d'enseignement de leurs enseignantes suédoises, telles que la répétition des points de grammaire et le travail en groupe, ainsi que la régularité du travail de cours comme étant essentielles pour leur progression dans la langue cible.

Le reste des étudiants mettent en avant leur usage personnel du suédois en dehors des cours. Trois mentionnent leurs séjours en Suède ou en Finlande :

Grâce à mes voyages

- j'avais le suédois dans l'oreille, après 6 mois de fille au Pair en Suède. Il me suffisait d'ajouter la logique de la langue.
- j'étais motivée parce que j'y retourne régulièrement : cela a du sens de savoir parler suédois, pour comprendre communiquer avec les personnes en suédois plutôt qu'en anglais comme avant (et surtout pouvoir communiquer avec les enfants suédois qui ne parlent pas anglais !)

Car j'ai passé deux ans en Finlande

On suppose alors que c'est l'immersion linguistique dans le pays cible et l'accès à l'input linguistique qui est considéré comme un facteur essentiel. L'étudiante ayant été en Suède explique aussi qu'elle est motivée à y communiquer en suédois maintenant qu'elle suit des cours de suédois : elle veut remplacer l'anglais comme langue de communication privilégiée.

Trois étudiants répondent que c'est leur *motivation* personnelle qui explique leur niveau de suédois :

Je suis motivée à partir vivre là-bas

Car je suis motivée à apprendre cette langue, et le fait de rencontrer des suédois et parler avec eux me permet de mieux mémoriser.

Parce que c'est une langue que je trouve très très belle. Je m'intéresse à la culture/histoire/littérature suédoise, mais ce qui m'intéresse le plus reste toujours la langue. Je pense que ce n'est qu'en VOULANT vraiment apprendre une langue qu'on l'apprend.

La première citation émet un projet futur d'intégration dans la société suédoise et la deuxième démontre également d'une volonté implicitement exprimée d'intégrer la communauté linguistique suédophone : « le fait de rencontrer des suédois ». L'interaction permet à l'apprenante de mieux mémoriser ce qu'elle apprend. La troisième citation met en avant une curiosité pour la culture, l'histoire et la littérature suédoise mais surtout la beauté de la langue. L'apprenante a réellement envie d'apprendre la langue suédoise et l'image positive de celle-ci est apparente. En réalité, l'usage personnel du suédois est, par défaut, implicite dans ces réponses mais c'est le véritable désir d'apprendre qui explique l'investissement et ainsi les progrès dans le processus d'apprentissage du suédois.

Deux étudiants insistent aussi sur l'utilité de maîtriser d'autres langues germaniques, l'allemand et le norvégien, qui facilite énormément la compréhension du suédois :

J'ai 8 ans d'allemand derrière moi, donc je trouve le suédois très facile au niveau grammatical et syntaxique comparé à l'allemand. En revanche, je n'ai que très peu de vocabulaire, et c'est ça qui retarde mon apprentissage.

Paradoxalement, j'ai beaucoup progressé en suédois depuis que je fais du norvégien ! Car il y avait beaucoup de règles de grammaires que j'avais du mal à comprendre, et en commençant le norvégien (et donc en reprenant la grammaire de cette langue du début), j'ai compris les différences et points communs entre les deux ce qui m'a permis de m'améliorer énormément en suédois sur ce point de vue !

Les similarités entre les langues germaniques sont souvent mentionnées comme facilitant l'apprentissage dans les entretiens, mais elles sont jugées explicatives des progrès personnels par ces deux apprenants. A noter que l'anglais n'est pas mentionné dans le questionnaire mais systématiquement dans les entretiens.

Un apprenant pense avoir progressé surtout grâce aux supports en ligne :

Grace à Internet, je lis régulièrement les journaux en ligne, comme je connais l'actualité il est plus simple de comprendre le sens général de l'article. Je regarde aussi des dessins-animés et des séries en suédois.

En effet cet apprenant traduit des articles de presse en ligne et visionne des programmes télévisés suédois recommandés par son enseignante suédoise. Il faut savoir qu'il analyse, avec précision, les structures et le sens des mots rencontrés en les comparant avec d'autres langues telles que l'allemand et le néerlandais. C'est ce travail personnel qui explique l'étendue de ses progrès langagiers constatés.

En résumé, ces réponses au questionnaire mettent en avant qu'il existe un lien important entre la progression personnelle et les cours de suédois qui sont donc d'une importance majeure pour ces apprenants. Les entretiens individuels et les observations ont confirmé que les méthodes favorisant l'interaction étaient une source de satisfaction particulière pour ces apprenants.

Simultanément, ces réponses font ressortir un autre phénomène intéressant : peu d'apprenants décrivent la communication avec des locuteurs natifs Suédois comme un facteur explicatif des progrès en suédois. Cela signifie que les apprenants de suédois n'attribuent pas un rôle important à l'interaction avec des natifs lorsqu'ils évaluent leurs progrès linguistiques en suédois et ne considèrent pas ces interactions comme une *affordance*. La raison est peut-être simple : la majorité des apprenants expliquent que leur réseau social ne compte pas de contacts suédophones. Ils ne peuvent donc pas vraiment pratiquer le suédois à l'oral sauf avec des camarades de classe. En revanche, 12 apprenants interrogés ont des contacts suédophones mais ils n'ont pas de contact régulier avec eux. Ces apprenants ne mentionnent pas leurs connaissances suédophones comme un facteur explicatif des progrès – même lors des entretiens.

Une personne a des contacts suédophones en Finlande et en Suède ; une apprenante connaît une famille francophone en Suède ; deux apprenants ont de la famille suédophone ; deux apprenants ont des amis en France et en Suède ; un apprenant indique les élèves de sa classe comme des contacts suédophones ; deux apprenants mentionnent la chercheuse comme unique contact suédophone et deux apprenants disent avoir des connaissances Facebook en Suède.

En effet, la plupart des apprenants qui sont en contact avec des locuteurs suédophones (pas forcément natifs) n'interagissent pas avec eux d'une façon régulière. Il est possible que ces contacts ne soient pas perçus comme une *affordance* d'apprentissage par ces étudiants ou bien qu'ils évitent tout simplement de communiquer en suédois avant d'avoir acquis un niveau de compétence linguistique solide. Nos données d'entrevues indiquent notamment que plusieurs étudiants évitent d'utiliser le suédois d'une façon qu'ils considèrent erronée par peur de se voir juger par les natifs. Dans une langue étrangère peu maniée, il est relativement difficile de contrôler son rôle social ainsi que l'image renvoyée par son discours.

8.2.2 Les méthodes des enseignantes finlandaises en France

Nous aborderons maintenant les explications que donnent les étudiants français de finnois L2 à leurs progrès linguistiques. C'est d'autant plus intéressant de mettre en parallèle leurs réponses dans le contexte de la France, étant donné que les étudiants en finnois ont reporté avoir tout de même quelques contacts personnels avec des finnophones – pour plusieurs seulement virtuellement et de façon irrégulière – à la différence des étudiants de suédois, moins souvent en contact avec des suédophones.

En effet, six étudiants de finnois ont des amis en Finlande ; deux étudiants ont des amis aussi bien en Finlande qu'en France ; deux étudiants ont des amis finnophones uniquement en France et un étudiant fait un tandem avec un ami finlandais ; un étudiant a une famille d'accueil, en plus d'amis, en Finlande ; deux étudiants ont une femme finlandaise ; deux étudiants ont des membres de famille finlandais et un seul étudiant a uniquement des connaissances finnophones.

Ces contacts, qui permettent, dans l'idéal, la pratique de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit, sont-ils considérés comme significatifs pour le niveau de maîtrise (donc l'acquisition) actuel en finnois ? Nos données indiquent que non dans la mesure où les réponses expliquant le niveau actuel mettent en avant d'autres facteurs jugés importants pour l'acquisition personnelle du finnois. De même, les étudiants ont confirmé lors des entretiens que ce sont les devoirs maison, la révision et la répétition régulière, réalisés en vue des cours, qui ont conduit à leur niveau de maîtrise actuel. Ils attribuent leur réussite et amélioration dans les compétences en langue à l'enseignement-apprentissage formel.

Les réponses provenant du questionnaire peuvent être classés dans les catégories du Tableau 8, catégories correspondant aux éléments les plus cités :

Table 8. Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en finnois ? France.

Facteur explicatif des progrès	Nombre d'étudiants soulignant ce facteur et précisions
1) Cours de langue ³⁷⁶	Sept étudiants ³⁷⁷
2) Régularité du travail personnel	Trois étudiants, on pourrait aussi classer cette réponse dans la catégorie des cours parce qu'il s'agit du travail fait pour les cours
3) « Bons outils » - combinaison	Deux étudiants mettent en avant les enseignants, le petit groupe d'étudiants de finnois, la motivation, les dictionnaires, les livres de grammaire – ces deux réponses pourraient également rejoindre la catégorie des cours
4) Facultés d'apprentissage des langues étrangères	Deux étudiants mettent en avant leurs facultés personnelles d'apprentissage des langues, « mémoire » et « talent »
5) Séjours en Finlande	Deux étudiants : parler le finnois lors des séjours ou faire un cours d'été de finnois en immersion linguistique
6) Ecoute du finnois	Un étudiant : mémoire auditive mise en avant permettant d'assimiler la plupart d'éléments abordés pendant les cours
7) Hors sujet	Deux étudiants répondent hors sujet : un étudiant reportant qu'il est trop tôt pour se prononcer sur des progrès et un autre répondant que « les progrès sont apparus assez vite » malgré le fait de ne pas avoir été en immersion linguistique en Finlande.

³⁷⁶ Il s'agit du cours universitaire observé.

³⁷⁷ Le nombre de réponses appartenant à la catégorie est exprimé entre parenthèses.

En effet, nous pouvons constater que les étudiants, aussi bien de finnois que de suédois, mettent en avant l'importance des cours dans leur processus d'apprentissage, ce qui n'est pas une surprise vu le contexte écolinguistique de la France. La peur des erreurs linguistiques, éventuellement issue de la tradition scolaire, peut être une autre explication. Certains étudiants évoquent également des méthodes personnelles (écoute des chansons, rédaction) qui les aident en particulier. Deux étudiants ont pu effectuer de longs séjours en Finlande, un en raison de sa partenaire finlandaise et une autre a beaucoup progressé en finnois grâce aux cours d'été en immersion finnoise. Les trois premières catégories de réponses mentionnent les cours de finnois que nous avons observés comme explicatifs de leurs progrès personnels linguistiques.

Trois apprenants mentionnent leur mémoire dont un explique qu'il assimile très facilement le finnois en écoutant l'enseignante pendant les cours. Il écoute aussi beaucoup de chansons en finnois. Ainsi, l'importance des cours universitaires ressort d'une façon implicite des réponses qui mentionnent la mémoire auditive.

Deux apprenantes mentionnent leurs habitudes d'apprentissage des langues :

Je pense avoir fait des progrès car je suis habituée à apprendre des langues (donc je connais mes difficultés et atouts) et j'ai l'habitude d'apprendre par cœur du vocabulaire, ça aide car après on peut le ré-utiliser.

C'est assez difficile à dire, parce que techniquement nous n'en sommes qu'à un peu plus d'un semestre d'apprentissage. Mais je pense progresser dans le sens où j'ai acquis en quelques mois en finnois l'équivalent du niveau d'anglais que j'ai eu au bout de presque deux ans. C'est aussi plus facile pour moi d'apprendre une nouvelle langue comme le finnois, parce que j'ai déjà étudié plusieurs langues avant et j'ai développé certaines facultés d'apprentissage linguistique.

Cependant, il est intéressant de noter que les étudiants français de suédois et de finnois rapportent, pendant les entretiens, que la meilleure façon d'apprendre la langue cible serait certainement de vivre en Finlande ou en Suède et donc d'être en immersion. Est-ce qu'ils pensent que l'exposition passive à la langue conduit à une

bonne maîtrise via l'apprentissage implicite de la langue ? Pourtant, ces étudiants soulignent le rôle de l'instruction explicite, surtout des structures grammaticales et du fonctionnement de la langue cible, comme un facteur dans la réussite de leur apprentissage.

Les étudiants français, en règle générale, n'affirment pas qu'ils pratiquent la langue cible avec leurs camarades de cours, leurs amis ou leurs membres de familles finno- ou suédophones à part les étudiants de Kristina et quelques étudiants qui vont au tutorat de suédois. Que peut-on donc conclure de leurs propos par rapport à l'apprentissage ?

En effet, les étudiants français apprécient, en particulier, les méthodes interactives des enseignantes qui se concentrent sur la conceptualisation dans la langue cible. A cette fin, Kristina utilise uniquement le suédois en cours, ce qui oblige les étudiants à parcourir leur répertoire linguistique pour essayer de comprendre ce qui est dit, mais aussi pour pouvoir s'exprimer. Tout au long du cours, les étudiants étaient sollicités pour faire deviner aux autres étudiants des mots et pour improviser des conversations en rapport avec leurs expériences personnelles. Les tâches sont donc clairement communicatives et les apprenants perçoivent leurs camarades de classe comme une *affordance* sociale qui permet d'apprendre le suédois. L'étudiant qui avait indiqué ses camarades de classe comme un contact suédophone dans le questionnaire se retrouve dans un groupe de débutants de Kristina. Une approche véritablement communicative des enseignants de L2, peut-il changer la perception des camarades de classe et les transformer en locuteurs de la langue cible qui présentent une *affordance* d'apprentissage aux yeux des apprenants ? Nos données indiquent que oui.

Toutefois, les camarades de classe n'étaient pas généralement décrites comme une *affordance* par les apprenants français des autres groupes. Les cours de langue comportant des activités d'expression orale sont donc très appréciés par les étudiants, même s'ils n'ont pas été habitués, dans leurs études antérieures de L2, aux cours de langue autant centré sur l'oral. C'est aussi pour pouvoir parler la langue cible que les étudiants expriment leur envie de partir séjourner dans un pays nordique. Il leur est difficile d'imaginer qu'ils puissent maîtriser la langue cible à un niveau « bilingue », comme un natif éduqué, sans vivre dans un milieu finno- ou suédophone.

8.2.3 Les efforts personnels et l'investissement dans l'apprentissage du suédois en Finlande

Jetons notre regard au nord en abordant les réponses des étudiants finlandais à la même question. Les 26 réponses des Finlandais sont plus difficiles à classer dans des catégories car il y a plusieurs variables simultanément mises en avant dans les réponses. En effet, elles soulignent l'importance des études de suédois au collège et au lycée, mais font à la fois ressortir le travail personnel important de l'apprenant. De plus, quelques réponses mettent en évidence le manque de pratique de l'oral dans le cadre scolaire ou insistent sur l'importance d'avoir parlé la langue au cours d'un travail d'été dans une commune suédophone, donnant plus de confiance afin de s'exprimer à l'oral. L'oral est aussi abordé, dans quelques réponses, en termes d'insatisfaction face à un manque de maîtrise perçu.

Certaines réponses soulignent aussi le plaisir d'avoir le suédois en tant que passe-temps, faisant ainsi preuve de motivation, mais la motivation et le travail personnel sont sous-entendus dans toutes les réponses. Les journaux suédophones et les programmes télévisés sont aussi abordés par certains étudiants. Ce qui revient dans les réponses des étudiants finlandais, c'est surtout le fait qu'ils se jugent moins compétents à l'oral qu'à l'écrit. À ce titre, il nous semble que les étudiants ont profité des questions ouvertes pour expliquer ce qu'ils pensent de leur niveau plus généralement, plutôt que pour répondre strictement à nos questions. La plupart des étudiants se déclarent insatisfaits de leur niveau de maîtrise actuel.

Nous avons toutefois identifié les facteurs les plus cités dans les réponses et nous les avons classées dans les catégories suivantes, présentées dans le Tableau 9 :

Table 9. Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en suédois ? Finlande.

Facteur explicatif des progrès	Nombre d'étudiants soulignant ce facteur et précisions
1) Cours de suédois au collège et au lycée	Huit étudiants : enseignants très motivants sont mentionnés à ce propos
1) Régularité du travail personnel	Six étudiants insistent sur l'importance du travail personnel surtout pour avoir « bâti les bases » en suédois pendant le collège et/ou au lycée
2) Plaisir d'apprendre	Cinq étudiants soulignent qu'ils aiment la langue suédoise et qu'ils la considèrent comme un passe-temps
3) Milieu suédophone	Deux étudiants : une bilingue de naissance et une autre qui a travaillé un an dans une commune bilingue suédois-finnois
4) Cours de suédois à l'université	Deux étudiantes : une mentionnant que les cours sont en immersion linguistique ; une autre étudiante en master insistant sur un cours obligatoire à objectifs spécifiques ayant mené à la connaissance du vocabulaire du domaine d'études propre à l'étudiante et à donner confiance à s'exprimer ³⁷⁸ dans la langue
5) Facultés personnelles	un étudiant mentionnant son talent et ses superbes enseignants
6) Hors sujet	Deux étudiants : une disant retrouver facilement ses mots en suédois et une autre se décrivant comme paresseuse et explique ne pas avoir le temps pour l'apprentissage du suédois

³⁷⁸ La sondée utilise le verbe produire ayant gagné en confiance « à produire du suédois » à l'oral.

Nous pouvons constater que ces explications des Finlandais sur leur niveau linguistique rejoignent les réponses des étudiants français qui mettent en avant deux facteurs majeurs pour leur progression : les cours de langue – dans le cas finlandais surtout depuis le collège ; les cours universitaires observés pour les étudiants français – et le travail personnel. La motivation semble être évidente pour les étudiants mais certains étudiants insistent sur son importance dans leurs réponses. Par conséquent, cinq étudiants finlandais donnent le plaisir d'apprendre le suédois comme un facteur qui explique leur investissement dans l'apprentissage, considéré comme une activité de loisir. Ils essaient de vivre leur quotidien partiellement en suédois.

Les bons enseignants sont souvent mentionnés dans les réponses des étudiants finlandais. Seulement deux étudiantes issues des communes suédophones évoquent leur milieu social suédophone dans leurs réponses. L'étudiante qui est d'origine suédophone a grandi dans un milieu suédophone tandis que l'autre étudiante a travaillé une année en contact avec des clients dans une commune bilingue de la côte ouest, ce qui lui a permis d'améliorer ses compétences en suédois, notamment à l'oral.

Une personne explique avoir un talent pour les langues et insiste aussi sur le fait d'avoir eu des enseignants compétents en suédois. Comme les Français, les étudiants finlandais soulignent donc aussi l'importance des cours de suédois, mais dans le secondaire. Cela est logique étant donné qu'ils ont étudié le suédois comme langue obligatoire avant d'entrer dans la formation universitaire. A la différence de leurs confrères français, ils expliquent avoir beaucoup travaillé, de façon indépendante, pour arriver à leur niveau de maîtrise personnel. Le travail régulier et l'apprentissage auto-dirigé émergent comme un facteur important dans le cas des étudiants finlandais même si le travail a surtout été réalisé en vue des cours.

Vis-à-vis du contexte écolinguistique des apprenants, les suédophones de Finlande ne sont pas mentionnés comme un facteur explicatif des progrès linguistiques dans ces réponses. Toutefois, les apprenants comptent bien des contacts suédophones dans leur réseau social, tantôt primaire, tantôt secondaire. Nous avons demandé dans le cadre du questionnaire si les apprenants avaient des contacts suédophones.

Au total, 12 apprenants ont signalé des contacts personnels suédophones. Leurs réponses indiquent des liens familiaux entre la Suède et la Finlande. Trois étudiants ont de la famille distante en Suède. Les réponses mettent en avant le fait que ces contacts ne sont pas à mettre en lien avec la maîtrise de la langue cible des apprenants. Un exemple est offert ci-dessous :

Le/la cousin-e de ma mère habite en Suède avec sa famille et aussi le grand-frère de ma grand-mère mais cela n'a pas d'importance pour ma maîtrise de suédois.

Deux étudiantes ont de la famille aussi bien en Finlande qu'en Suède mais sont aussi rarement en contact avec eux. La réponse suivante illustre ces contacts :

Jobs d'été en Suède dans un milieu de travail entièrement suédophone l'été 2011 et l'été prochain 2014 dans le même emploi. Parrain en Suède, les cousins suédophones de Finlande (en contact très rarement)

Cette étudiante indique qu'elle est en contact avec des suédophones lors de son travail d'été. Les étudiants ont donc bien déduit la raison de la chercheuse pour poser la question de leurs contacts suédophones. Certains ont directement indiqué que leurs contacts n'ont pas d'impact sur leur apprentissage et leur maîtrise du suédois.

Quatre apprenantes disent avoir de la famille suédophone de Finlande, dont l'apprenante d'origine suédophone de Finlande ; les trois autres mentionnent des oncles et un filleul comme membres de famille suédophones. Leurs réponses ne précisent pas s'ils parlent suédois avec eux sauf dans le cas de l'étudiante citée ci-dessous :

Mon oncle a apparemment un milieu familial suédophone, mais nous n'en avons pas trop parlé. Nous utilisons le finnois lorsque nous nous voyons.

L'étudiante explique que la langue de communication avec son oncle est le finnois. La situation est identique dans le cas des deux autres étudiantes qui ont mentionné des cas similaires lors de leurs entretiens. Une étudiante est ainsi originaire de la côte ouest et elle a des amis suédophones dans sa ville d'origine. En revanche, lors de l'entretien, elle nous a expliqué qu'elle utilise généralement le finnois comme langue de communication avec ces amis. C'est pendant l'année où elle avait travaillé dans sa ville d'origine qu'elle avait eu des occasions de parler suédois dans son travail au service clientèle. Une autre étudiante dit qu'elle avait eu un·e ami·e³⁷⁹ d'enfance suédophone. L'entretien avec elle a permis d'apprendre que leur langue de communication était le finnois.

Nous constatons donc que la plupart de ces liens familiaux et amicaux ne sont pas perçus et utilisés comme une *affordance* sociale pour s'entraîner à communiquer. Les étudiants préfèrent la communication en finnois avec leur réseau social primaire. Nous notons également que les camarades de classe ne sont pas perçus comme une *affordance* sociale importante, même si on reconnaît que l'interaction entre pairs est bénéfique à l'apprentissage des langues³⁸⁰.

Voyons maintenant comment les étudiants suédois expliquent leur progression en finnois.

8.2.4 La motivation personnelle dans l'apprentissage du finnois en Suède

Les réponses des étudiants suédois sont moins variées que les réponses des Français et des Finlandais. Nous pouvons remarquer une tendance à souligner d'autres aspects que les cours pour expliquer le niveau actuel en finnois, à l'inverse des participants francophones et finnophones. Nous avons classé les réponses des

³⁷⁹ Le mot finnois employé ne nous permet pas de savoir s'il s'agit d'un ami ou d'une amie.

³⁸⁰ Sato, M., & Ballinger, S. (Eds.). (2016). *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (Vol. 45). John Benjamins Publishing Company.

étudiants dans les catégories suivantes : 1) motivation 2) milieu finnophone et 3) cours universitaires 4) hors sujet. Les catégories figurent dans le Tableau 10 :

Table 10. Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en finnois ? Suède.

Facteur explicatif des progrès	Nombre d'étudiants soulignant ce facteur et précisions
1) Motivation	Sept étudiants : le mot motivation est très utilisé
2) Milieu finnophone	Quatre étudiants ayant un parent finnophone mentionnent leur milieu
3) Cours universitaires	Un étudiant
4) Hors sujet	Deux étudiants : un insistant sur la subjectivité du niveau de maîtrise réclamé et un autre sur son bon niveau de langue en disant vouloir toujours l'améliorer. On peut aussi voir dans cette réponse de la motivation.

Nous pouvons constater que ces réponses sont en contraste avec les réponses des étudiants français et finlandais. Les étudiants suédois mentionnent notamment leur motivation à apprendre et leur milieu finnophone comme des facteurs déterminant pour leurs progrès en finnois. Un seul apprenant, d'origine suédophone, mentionne la qualité des cours de finnois à l'université. Les entretiens nous ont permis d'avoir des explications à ce propos.

L'autonomie et le contexte écolinguistique des étudiants apparaissent dans les discours des apprenants. En effet, les étudiants se trouvent en Suède et la plupart des étudiants de finnois ont des membres de famille qui sont d'origine finlandaise, grâce à qui ils ont initialement appris à parler la langue, plus que grâce aux cours de langue, en nombre restreint, qui auraient dû, en principe, être organisés par leurs écoles. Dans la réalité, les cours de finnois dans l'enseignement secondaire en Suède sont souvent perçus par les participants comme de mauvaise qualité, quand ils ne sont pas simplement absents du cursus.

C'est donc l'entourage social finnophone en Suède ou en Finlande qui est alors mis en avant par les Suédois. Les étudiants concernés ont appris le finnois surtout en interagissant avec des finnophones même dans le cas des étudiants d'origine suédophone, ce qui explique que cela soit l'apprentissage en interaction avec des natifs qui soit mis en évidence dans les entretiens.

De plus, certains étudiants ont arrêté de parler le finnois dans leur enfance sous la pression sociale qui imposait d'utiliser uniquement le suédois en public : un participant rapporte que « les finnophones étaient perçus comme des travailleurs d'usine, qui ne suivaient pas la mode et qui n'étaient pas très cultivés ». Le stéréotype des Finlandais alcooliques a aussi été mentionné par certains étudiants. Ainsi, parler finnois n'était pas valorisant pour les étudiants d'origine finnophone. Les parents de certains des participants refusaient même de parler finnois à leurs enfants, ce qui conduit certains étudiants à se réinitier, à l'âge adulte, à leur langue maternelle à l'université à côté de leurs études ou leur travail quotidien. Nous pouvons nous demander à quel point il s'agit des étudiants de langue maternelle finnoise s'ils n'ont même pas pu parler cette langue dans le cadre familiale.

Avant l'université, les étudiants interrogés n'avaient pas généralement suivi des cours de finnois de façon régulière. Deux participantes ont été dans des classes mises en place pour finnophones mais les cours de finnois n'étaient pas toujours assurés selon les années. D'autres participants ont pu suivre quelques heures de cours de finnois pendant leur scolarité obligatoire, mais de façon non continue et dans un cadre extra-scolaire à raison d'environ 1h/semaine. Ce problème est courant en Suède³⁸¹.

Ce n'est donc qu'à l'âge adulte, au niveau universitaire, que ces participants ont enfin recommencé l'apprentissage du finnois, ayant perdu leur compétence communicative qu'ils avaient acquise durant leur enfance. Les rapports officiels sur la minorité finnophone en Suède³⁸² émettent souvent l'idée que la maîtrise orale de finnois est supérieure à la maîtrise écrite, ce que notre étude confirme pour certains participants d'après leur auto-évaluation. Nos données d'entrevue laissent entrevoir de la même façon un phénomène de perte de compétence orale chez d'autres participants d'origine finnophone.

³⁸¹ Marginalized and Ignored National Minority Children's Struggle for Language Rights in Sweden 2013. <http://sverigefinne.se/wp-content/uploads/2016/06/Marginalized-and-ignored-1.pdf>

³⁸² Sverigefinnarna och finska språket. En analys av språkbevarande och strategiska vägval. <http://sverigefinne.se/wp-content/uploads/2016/06/Sverigefinnarnas-och-finska-språket-1.pdf>
Consulté le 6 novembre 2013.

Nous pouvons comprendre, à partir de ce contexte, que les participants suédophones évoquent leur motivation personnelle, une envie profonde d'apprendre à s'exprimer en finnois, comme premier facteur de leurs progrès linguistiques. Ils ont comme objectif d'arriver à un niveau linguistique qui leur permettrait de parler la langue familiale qui reste, à un certain degré, une part de leur identité. D'autres étudiants suédois ont un ou une partenaire finlandais·e qui est leur raison première d'entreprendre l'étude du finnois à l'université. Leur motivation est alors énorme et ces étudiants sont très engagés, mentalement et sentimentalement, dans l'apprentissage du finnois.

Nous pouvons constater, à travers les réponses des participants, une forte influence de leur environnement écolinguistique sur les facteurs auto-déclarés de leurs progrès dans la langue qu'ils étudient : en Finlande, les étudiants insistent sur les apports des cours de suédois obligatoire mais mettent aussi en avant, quoique dans une moindre mesure, les possibilités d'être exposé à la langue à travers les actualités et les programmes télévisés en tant que consommateurs des produits culturels. Il s'agit d'*affordances* perçues dont tous les étudiants finlandais profitent. Le travail personnel et la motivation sont aussi mentionnés par ces étudiants. Le suédois est présenté ou comme une langue scolaire et comme un passe-temps. En revanche, les liens personnels que les étudiants ont avec des locuteurs natifs ne conduisent pas à une pratique régulière de la langue cible et ne rentrent pas en compte pour ces participants comme facteur de progrès linguistiques.

Dans le cas suédois, ce sont la motivation personnelle, provenant d'une relation personnelle avec un ou des finnophones, et le milieu finnophone (cadre professionnel) qui sont mis en évidence dans les réponses au questionnaire. Le réseau social finnophone est donc vu comme une *affordance* permettant l'apprentissage de la langue cible via la pratique et l'apprentissage de la langue dans l'interaction. La signification identitaire et relationnelle de la langue finnoise est également récurrente chez les participants suédophones.

Les étudiants francophones, quant à eux, insistent davantage sur l'importance des méthodes d'enseignement de leurs enseignantes universitaires originaires des pays nordiques, qui favorisent l'interaction entre élèves dans la classe. Les étudiants se disent dans le même temps motivés et appliqués en ce qui concerne le travail personnel pour leurs cours.

8.3 Profils des apprenants dans leurs autoréférences

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux étudiants de se décrire en tant qu'apprenants. Il s'agissait d'une question ouverte (voir annexe). Nous avons interrogé les étudiants sur leur perception d'eux-mêmes en tant qu'apprenants afin de comparer leurs visions et leurs croyances à l'égard de leurs processus d'apprentissage personnels. Par cette démarche, nous souhaitons dégager des *learner beliefs*³⁸³, des croyances par rapport à l'apprentissage et à l'acquisition des langues. Des chercheurs comme Paula Kalaja et Ana Maria Ferreira Barcelos³⁸⁴ et Henri Holec³⁸⁵ soutiennent l'idée que les étudiants universitaires ont développé leurs représentations par rapport à l'apprentissage des langues lors de leurs études de langue antérieures. Nous verrons apparaître des références aux études antérieures dans les réponses étudiées.

8.3.1 Apprenants finlandais responsables et assidus

Les apprenants finlandais (N =26 dans le questionnaire) sont très complets dans leurs réponses et se décrivent tant avec des adjectifs qu'en mentionnant des stratégies

³⁸³ Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Springer.

³⁸⁴ Kalaja, P., & Barcelos, A. F. (Dir.). (2007). *Beliefs about SLA: New research approaches* (Vol. 2). Springer.

³⁸⁵ Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn. *Learner strategies in language learning*, 145-157.

d'apprentissage cognitives utilisées, ainsi que le contexte qui conditionne leur investissement ponctuel dans l'apprentissage. Plusieurs étudiants expliquent avoir besoin de mettre en application, sur leur temps libre, les connaissances des cours afin de les retenir.

Nous avons classé les descriptions des apprenants selon l'aspect le plus souligné comme caractéristique de soi-même en tant qu'apprenant. Les catégories identifiées sont présentées dans la figure 2 ci-dessous :

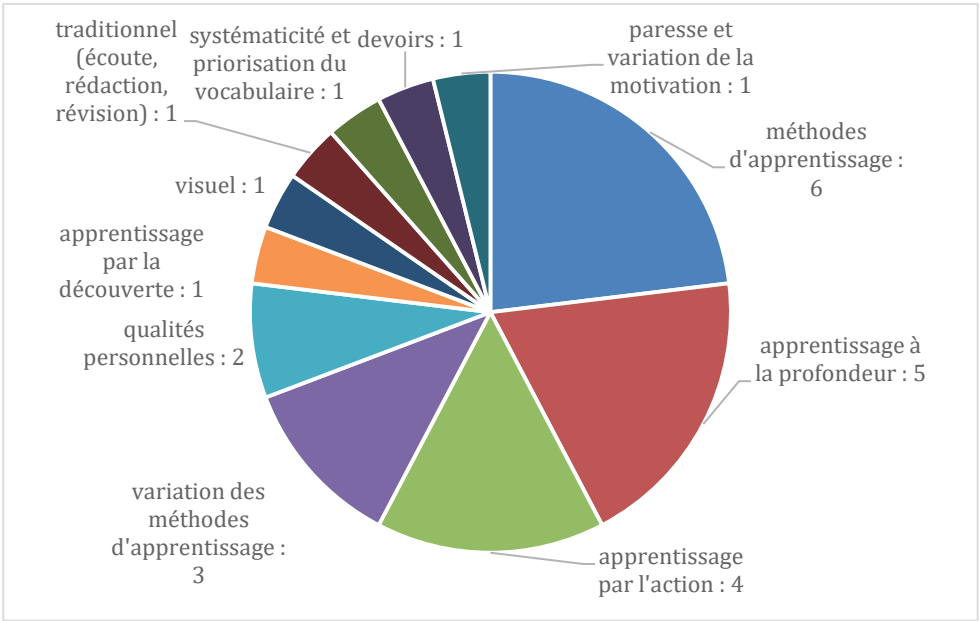


Figure 2. Catégories des descriptions des apprenants de suédois en Finlande.

Six étudiants soulignent dans leurs réponses l'utilité des stratégies d'apprentissage cognitives pour leurs progrès linguistiques, telles que dessiner des cartes heuristiques, prendre des notes, faire des exercices, relire les chapitres des manuels, apprendre par

cœur des listes de vocabulaire et des points de grammaire et ainsi de suite. Voici quelques exemples :

Toutes les bases, comme la grammaire, je me suis appropriée déjà au lycée en faisant des exercices et en révisant. L'apprentissage des mots par cœur était utile parce que bien évidemment ça a étendu le vocabulaire. Maintenant je n'ai plus besoin d'apprendre par cœur mais j'apprends de nouveaux mots sans faire exprès en lisant par exemple les manuels des cours. Je suis plutôt rapide pour apprendre parce que j'ai une aptitude linguistique mais c'est l'expression orale qui pose le plus de problèmes car on ne la pratiquait pas beaucoup au lycée. Donc je n'ai pas pu parler suédois, presque pas du tout, et j'aimerais apprendre à mieux parler.³⁸⁶

Je suis dès le début (7^{ème} classe) une apprenante enthousiaste du suédois. Je sens que la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire a augmenté en flèche à la période du lycée quand je lisais des magazines et des livres, que j'écoutais la radio et que je bachotais des règles de grammaire. Par contre, j'éprouvais des difficultés à parler encore après être arrivée à l'université et le premier cours de conversation était douloureux. Je crois que la timidité de parler peut découler du fait que je ne suis pas satisfaite de ma prononciation, même si mon vocabulaire est bon. Après l'été passé sur les îles Åland, j'ai gagné un peu plus d'assurance pour parler. Je trouve que c'est une énorme lacune que la prononciation (de *rikssvenska*) n'est pas systématiquement enseignée déjà au collège. Même à l'université, cela a été limité à un seul cours obligatoire des cours de base. Quoique, dans les cours approfondis, il est possible de choisir un cours de prononciation, que j'ai pris et que j'ai trouvé extrêmement utile.³⁸⁷

³⁸⁶ Kaikki perusasiat, kuten kieliopin, sisäistin hyvin jo lukiossa tekemällä tehtäviä ja kertaamalla. Sanojen ulkoaopettelu oli hyödyllistä, koska sanavarasto tietysti kasvoi. Nykyään ei tarvitse enää opetella ulkoa, mutta uusia sanoja oppii huomaamatta kun lukee vaikkapa kurssikirjoja. Olen aika nopea oppimaan, koska minulla on hyvä kielipää, mutta puhuminen tuottaa eniten ongelmia, koska sitä ei lukiossa harjoiteltu paljoa. Ruotsia en ole siis päässyt puhumaan melkein yhtään ja haluaisin oppia puhumaan paremmin.

³⁸⁷ Olen alusta asti (seitsemänneltä luokalta) ollut innokas ruotsin kielen oppija. Koen, että sanaston ja kieliopin hallinta kehittyivät huimasti lukioaikana, kun luin lehtiä ja kirjoja, kuuntelin radiota ja pännäsin kielioppisääntöjä. Sen sijaan koin puhumisen vielä yliopistoon tultuaniakin vaivalloiseksi ja ensimmäinen keskustelukurssi oli tuskaa. Luulen puhumisarkuuden johtuvan siitä, että en ole tyytyväinen ääntämiseeni, vaikka sanavarasto onkin hyvä. Ahvenanmaalla vietetyn kesän jälkeen sain hieman varmuutta puhumiseeni. Minusta on suuri puute, ettei ääntämistä (riikinruotsalaista varianttia) opeteta systemaattisesti jo yläkoulussa. Yliopistossakin se on rajoittunut vain yhteen pakolliseen perusopinnoton kurssiin. Tosin syventävissä opinnoissa on mahdollista valita ääntämiskurssi, jonka kävin ja jonka koin todella hyödylliseksi.

Les études de suédois antérieures sont explicitement mentionnées dans cette réponse comme l'est souvent le cas dans les réponses des apprenants finlandais. Les difficultés éprouvées face à l'expression orale en arrivant à l'université sont aussi articulées. Cet exemple nous permet d'illustrer une envie, partagée par plusieurs étudiants finlandais, de nous éclairer, dans les réponses ouvertes, leurs divers ressentis par rapport à l'apprentissage de la langue cible. Ce qui est aussi intéressant, c'est le fait que Maija a pu mettre en application son suédois dans son travail d'été sur les îles Åland, les îles suédophones qui jouissent d'une autonomie administrative particulière par rapport au reste de la Finlande. La seule langue officielle sur les îles est le suédois même si elles appartiennent à la Finlande.

En effet, d'autres étudiants interrogés ont aussi travaillé l'été soit en Suède, soit sur les îles Åland. Nous pouvons établir un lien apparent entre leur désir de partir travailler de l'autre côté de la Mer baltique et leur envie de maîtriser la variante *rikssvenska* du suédois.

Dans sa réponse, Maija précise des affordances d'apprentissage : lecture de nombreux magazines et de journaux, l'écoute de la radio et l'apprentissage par cœur des règles de grammaire. C'est pourquoi nous avons classé sa réponse dans la catégorie des apprenants qui font référence à leurs méthodes d'apprentissage dans leurs descriptions. On voit aussi une autodépréciation par rapport à la compétence orale dans la réponse de Maija : elle n'est pas satisfaite de sa prononciation.

Cinq étudiants favorisent l'apprentissage en profondeur, *deep learning*, en expliquant qu'ils mettent beaucoup de temps à approfondir les sujets abordés lors des cours. Ils affirment faire beaucoup d'efforts et être très consciencieux. Un de ces apprenants dit avoir besoin d'un environnement paisible pour apprendre et atteindre un état *flow* de concentration optimale où il oublie tout le reste.

Quatre étudiants expliquent apprendre le mieux dans la pratique, apprendre par l'action. Il faut cependant noter que d'autres apprenants, soulignant davantage d'autres aspects, mentionnent aussi la pratique comme un aspect important dans leur processus d'apprentissage. Ces quatre étudiants expriment en premier leur besoin de mettre en application leurs connaissances pour apprendre.

Trois étudiants disent beaucoup varier les supports et les méthodes d'apprentissage. Deux étudiants mettent en avant des facultés personnelles comme leur bonne mémoire mais mentionnent aussi leurs « défauts » : laisser l'apprentissage à la dernière minute avant les examens ou avoir un problème d'attitude. L'apprenante avec ce problème d'attitude nous a expliqué lors de l'entretien qu'elle est très investie et assidue dans l'apprentissage des sujets intéressants. Elle éprouve toutefois des difficultés à accorder du temps à l'apprentissage lorsque l'objet d'étude ne lui plaît pas. La fluctuation de la motivation est implicite dans sa réponse, ce qui se retrouve aussi chez d'autres participants.

Une autre apprenante, dont la réponse est classée dans la catégorie des apprenants qui varient énormément leurs méthodes d'apprentissage, exprime, au contraire, que ce sont les devoirs les plus difficiles et désagréables qui lui servent le plus pour progresser. C'est en sortant de sa zone de confort qu'elle ressent une réelle progression.

Ensuite il y a des descriptions détaillées des apprenants qui mettent en avant des aspects suivants : un est très visuel comme apprenant ; une autre est systématique et priorise l'apprentissage du vocabulaire en consommant des médias suédophones. Une apprenante se déclare « traditionnelle » en explicitant que l'écoute, la rédaction et la répétition fonctionnent très bien pour progresser dans la langue cible avec un commentaire sur les travaux en groupe peu utiles ; une participante souligne qu'elle apprend principalement en faisant des devoirs ; une participante dit apprendre le mieux par la découverte individuelle ; et en dernier lieu un étudiant se décrit comme relativement paresseux mais précise que sa motivation peut varier.

Ce qui traverse les descriptions appartenant à plusieurs catégories d'apprenants est l'idée de l'apprentissage par l'action : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Les apprenants finlandais se focalisent donc sur des aspects particuliers d'apprentissage de la langue selon leurs objectifs d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage employées dépendent de l'intérêt et du but de l'activité.

Une deuxième remarque que nous pouvons faire est le fait que les apprenants décrivent leur processus d'apprentissage comme dynamique en précisant souvent que l'apprentissage est très lent, mais parfois très intensif et rapide et expliquent même comment leur motivation a changé ou change dans le temps. Les apprenants finlandais sont très réflexifs sur leurs pratiques d'apprentissage.

8.3.2 Apprenants suédois stratégiques : aptitudes linguistiques mises en avant

Les apprenants suédois de finnois (N = 14 dans le questionnaire) ont donné des descriptions qui mettent en avant différents aspects que nous avons classés dans les catégories suivantes :

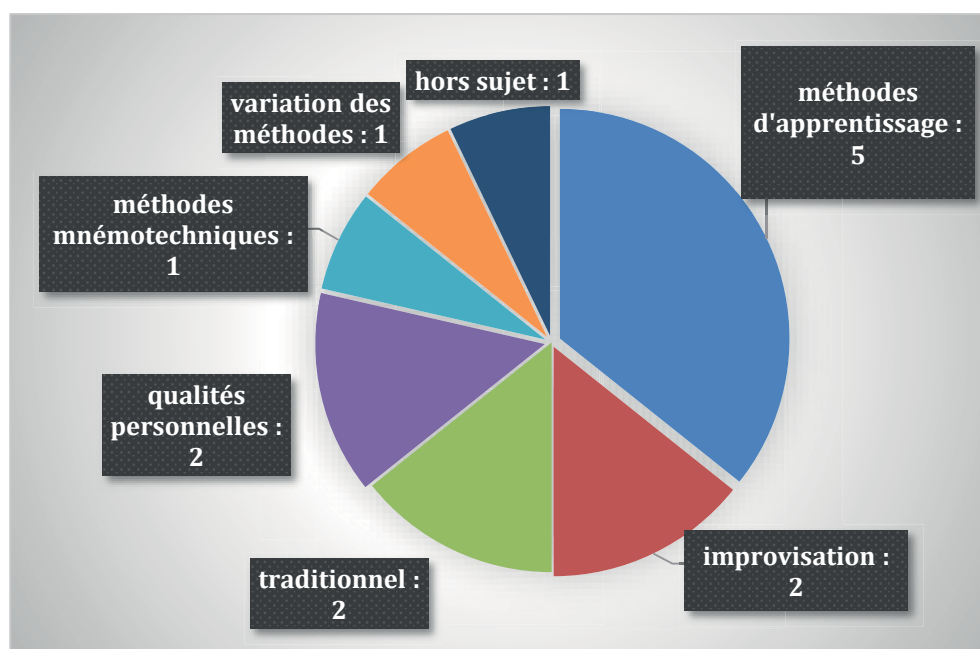


Figure 3. Catégories des descriptions des apprenants de finnois en Suède.

Cinq étudiants font référence à leurs méthodes d'apprentissage et précisent des stratégies cognitives employées pour se décrire :

Je lis un texte et je note les mots que je ne connais pas et je les cherche même dans un dictionnaire. Ensuite je pratique ce vocabulaire jusqu'à ce que je le maîtrise. Quand je vais ensuite relire le texte, je vais comprendre tous les mots.³⁸⁸

J'ai besoin du temps pour moi-même pour résumer ce que je dois apprendre, comprendre ce que je ne connais pas et ensuite "nouer" la connaissance jusqu'à ce qu'elle soit ancrée. Par "nouer" je veux dire que j'écris ce que je veux apprendre et que j'apprends le texte ou les mots par cœur. J'écris la même chose de nouveau et de nouveau jusqu'à ce que je la maîtrise.³⁸⁹

J'ai appris des langues étrangères auparavant donc j'essaie de me servir des expériences antérieures, comme avoir un petit carnet avec moi où je rédige des listes de vocabulaire et des expressions que je pense qu'on peut réutiliser. En plus, j'essaie de ne pas être trop critique envers moi-même si je fais des erreurs quand j'essaie de parler finnois. Le plus important est d'obtenir tout le temps un retour.³⁹⁰

Nous notons que l'apprentissage par cœur est considéré comme essentiel pour ces participants. Une deuxième stratégie populaire est de rédiger la même chose encore et encore jusqu'à ce qu'elle soit intériorisée. Une des étudiants précise aussi qu'elle essaie d'être moins critique envers elle-même pour oser parler en finnois malgré ses erreurs linguistiques. Il s'agit d'une *stratégie émotionnelle*. Elle souligne l'importance

³⁸⁸ Jag läser en text och antecknar ord jag inte kan och slår även upp dem i ordbok. Sedan övar jag på dessa glosor tills jag kan dem. När jag sedan läser texten förstår jag alla ord.

³⁸⁹ Behöver egen tid att sammanfatta vad jag behöver lära mig, förstå vad jag inte kan och sedan "nöta" in kunskapen tills det sitter. Med nöta menar jag att jag skriver ner det jag vill lära mig och lär mig texten eller orden utantill. Skriver ner samma sak om och om igen tills jag kan det.

³⁹⁰ Jag har lärt mig främmande språk tidigare så jag försöker använda mig av tidigare erfarenheter, som att ha en liten anteckningsbok där jag skriver ned glosor och uttryck som jag tycker är användbara. Dessutom försöker jag att inte vara så kritisk mot mig själv om jag gör fel när jag försöker prata finska. Det viktigaste är att hela tiden försöka och få feedback.

d'essayer de parler et de recevoir du retour correctif de la part de son interlocuteur. Des textes, des carnets et des dictionnaires sont mentionnés comme affordances.

Ensuite, trois apprenants soulignent le côté expressif et créatif dans leur processus d'apprentissage :

Je dois comprendre le contexte d'usage mais aussi avoir relativement beaucoup d'espace pour tester la langue dans une situation dite *trial and error*. De trop nombreux cours de finnois que j'ai auparavant suivis étaient uniquement centrées sur l'explication de la grammaire et laissaient trop peu d'espace à l'improvisation.³⁹¹

J'ai besoin d'une certaine base en grammaire et un certain niveau de vocabulaire, de préférence en apprenant des expressions marrantes par cœur, et ensuite j'aime expérimenter à partir de là. J'apprends beaucoup à l'oreille, à écouter la langue et la prosodie est importante pour moi. J'aime aussi former des phrases à moi autour d'un thème humoristique et rigolo.³⁹²

Le finnois a été difficile justement dans ce cas-là car la grammaire est assez compliquée et les mots peuvent sonner tellement différents dans différents cas/conjugaisons, et ça a été un peu difficile de joyeusement expérimenter au tout début. Je crois que c'est plus facile d'apprendre pour moi si les textes sont marrants et un peu absurdes 😊 (les textes du manuel de l'université n'ont malheureusement pas été particulièrement passionnants... Mais ça se passe bien malgré ça)³⁹³

Ces apprenants souhaitent improviser et apprendre en utilisant la langue cible d'une façon créative et ludique. Deux apprenants apprennent en écoutant l'enseignant :

³⁹¹ Jag behöver förstå sammanhangen men också lämnas relativt stort utrymme för att fritt prova språket i en sk *trial and error* situation. Alltför många kurser i finska som jag gått tidigare fixerar sig alltför mycket vid att förklara enbart grammatiken och lämnar för lite utrymme åt improvisation

³⁹² Jag behöver en viss grund med grammatik och ordförråd, gärna genom att lära mig några roliga meningar utantill, och gillar sedan att experimentera utefter det. Jag lär mycket "genom öronen", att höra språket och språkmelodin är viktigt för mig. Jag tycker också om att bilda egna meningar på ett humoristiskt och skämtsamt tema.

³⁹³ Finskan har varit svår i just det här fallet eftersom grammatiken är ganska komplicerad och orden kan låta så olika i olika kasus/personböjningar, och det har varit lite svårt att just glädjefullt experimentera såhär i början. Jag tror att jag har lättare att lära mig om texterna är lekfulla och lite lätt absurda :) (Texterna i läroboken på universitet har tyvärr inte varit särskilt spännande...Men det har gått bra ändå.)

J'écoute et j'observe, j'absorbe les connaissances comme une éponge !³⁹⁴

J'aime vraiment beaucoup la forme des CM, que quelqu'un me raconte ce qu'il faut connaître. En même temps, je prends des notes et j'apprends très bien.³⁹⁵

Ces deux apprenants peuvent être décrits comme « traditionnels » dans le sens où ils déclarent apprécier les cours de type cours magistral.

Deux étudiants disent simplement apprendre vite donc nous avons classé leurs descriptions dans la catégorie mettant en avant des qualités personnelles voire potentiellement une aptitude linguistique :

J'apprends relativement vite.³⁹⁶

J'apprends les choses vite. Surtout les nouveaux mots et les éléments logiques comme les règles grammaticales. Par contre j'ai besoin de les pratiquer pendant un moment pour pouvoir les retenir.³⁹⁷

Nous avons interprété ces réponses comme une expression indirecte d'une aptitude favorable à l'apprentissage des langues. Il est possible que les apprenants se comparent ici aux autres apprenants qui apprennent alors moins vite les points étudiés.

Une étudiante utilise des méthodes mnémotechniques dans son apprentissage :

³⁹⁴ Jag lyssnar och observerar, suger åt mig kunskapen som en svamp!

³⁹⁵ Jag trivs mycket bra med föreläsningsformen, att någon berättar för mig vad som ska kunnas. Samtidigt som jag tar anteckningar lär jag mig väldigt bra.

³⁹⁶ Jag lär mig relativt snabbt

³⁹⁷ Jag lär mig saker snabbt. Särskilt nya ord och logiska saker såsom grammatiska regler. Däremot behöver jag öva efter ett tag för att kunna komma ihåg det.

Je mémorise par exemple des images ou des positions dans le texte que je lis ou que j'écris moi-même. J'ai aussi l'habitude d'associer par exemple les mouvements de l'enseignant à quelque chose qu'il/elle raconte. En faisant quelque chose de pratique je retiens aussi plus facilement des choses compliquées.³⁹⁸

Cette apprenante a besoin d'associer ce qu'elle apprend à des images et à l'action. Elle utilise aussi la stratégie de faire des choses concrètes pour retenir des connaissances qu'elle juge plus complexes.

Une autre participante varie beaucoup ses méthodes d'apprentissage car parfois elle se sent saturée par rapport à la routine :

Je suis plutôt impatiente et je me lasse vite, donc c'est pour ça que j'alterne entre différentes méthodes d'apprentissage. J'apprends parfois vite et parfois lentement, ça dépend à quel point je suis intéressée et alerte à ce moment-là. Pendant certaines périodes mon apprentissage se met en automatique et je répète seulement les mots/grammaire sans plus d'enthousiasme et alors je n'apprends pas particulièrement beaucoup. Parfois je sens que mon apprentissage devient complètement bloqué. Mais ensuite il y aura des périodes où je remarque que mon apprentissage a avancé et alors je deviens inspirée et curieuse d'apprendre plus.³⁹⁹

Elle décrit son processus d'apprentissage comme dynamique – tant la motivation que la vitesse d'apprentissage et ses méthodes changent en continu. Un problème de compréhension de question est évident dans une des réponses où la sondée a dû comprendre la question comme « comment es-tu comme enseignante ? » :

³⁹⁸ Jag memorerar t.ex. bilder och positioner på texten som jag läser eller skriver upp själv. Jag brukar också associera t.ex. lärarens rörelser till något som han/hon berättar. Genom att göra något praktiskt kommer jag också lättare ihåg svåra saker.

³⁹⁹ Jag är ganska otålig och blir lätt uttråkad, så därför växlar jag mellan olika inlärningssätt. Jag lär mig ibland snabbt och ibland långsamt, det beror på hur intresserad och pigg jag är för tillfället. I vissa perioder går min inlärning på automatik och jag bara repeterar ord/grammatik utan någon större entusiasm och då lär jag mig inte så mycket. Ibland kan det kännas som att min inlärning blir helt blockerad. Men sen kommer perioder då jag märker att inläringen har gått framåt och jag blir inspirerad och nyfiken att lära mig mer.

Je suis enseignante pour les 1ères-6èmes années, maintenant j'ai une première année. D'habitude j'arrive à faire comprendre les enfants. Ma sœur m'a dit qu'elle avait réussi les mathématiques au lycée grâce à moi !⁴⁰⁰

Enfin, cette apprenante s'est décrite comme une bonne enseignante au lieu de se décrire comme apprenante donc nous avons classé sa réponse hors question. Nous retenons que ces autodescriptions expriment des stratégies de mémorisation et de construction du savoir. Les capacités cognitives, l'apprentissage par cœur et la mémoire émergent dans la plupart des réponses. La conception d'apprentissage de finnois qui se dépeint est donc cognitive : l'apprentissage personnel est décrit comme un processus mental de construction des connaissances.

8.3.3 Apprenants curieux et assidus versus apprenants paresseux en France

Tout comme leurs comparses nordiques, les apprenants francophones en suédois mettent en avant des aspects très diversifiés dans leurs descriptions d'eux-mêmes comme apprenants. La plupart des apprenants francophones que nous avons interviewés ont expliqué qu'ils n'avaient pas vraiment compris ce que nous avions souhaité obtenir comme réponse et nous ont demandé pourquoi nous n'avons pas utilisé le mot « élève » à la place d'apprenant. Dans leurs réponses au questionnaire, les étudiants français se sont décrits par rapport aux cours de langue cible et à leur travail régulier : faire des exercices et réviser les textes des manuels.

⁴⁰⁰ Jag är lärare i år 1-6, har just nu en etta. Brukar klara att få barnen att förstå. Min syster sade att jag klarade henne genom matten på gymnasiet!

8.3.3.1 Descriptions des apprenants de suédois en France

Nous allons d'abord présenter les descriptions des apprenants de suédois. Les catégories des descriptions des apprenants de suédois (N = 33) sont présentées dans la Figure 4.

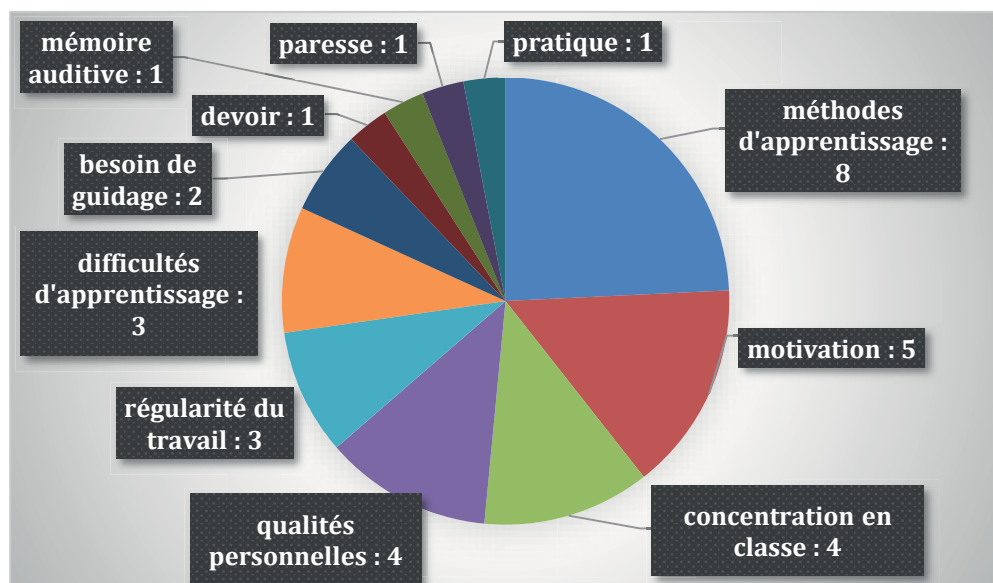


Figure 4. Catégories des descriptions des apprenants de suédois en France.

8 apprenants de suédois ont précisé quelles techniques ou méthodes d'apprentissage leur étaient utiles pour bien retenir les cours :

Je prends mes cours, je les lis plusieurs fois, je fais quelques exercices. Je traduits les mots que je n'ai pas compris et je pose à la prof^e des questions si besoin est.

4 étudiants ont souligné les apports des cours en disant qu'ils arrivaient à mémoriser les points abordés pendant les cours grâce à leur mémoire auditive et leur concentration ;

Très centrée sur l'écoute. Je fais la majorité du travail de mémorisation pendant le cours à l'oreille.

Je n'ai pas le temps de travailler le suédois mais en étant en cours, il me suffit d'être parfaitement concentré (et je le suis à chaque fois car j'adore le suédois) pour assimiler la moitié du cours directement.

4 étudiants ont mis en avant leurs facultés et qualités personnelles :

Je pense être plutôt un très bon élève (j'ai eu de très bonnes notes au bac et au premier semestre de fac) et j'ai des réelles facilités d'apprentissage, et encore plus pour les langues, j'aime apprendre et j'ai une bonne mémoire. J'ai eu de la chance ^^

et bien j'ai commencé à apprendre le suédois il y a quelques années à l'institut suédois de Paris mais j'ai dû arrêter. Et j'ai repris en septembre à *[nom de ville]*. J'apprends le suédois parce que la langue et la culture me plaisent et j'aimerais travailler en Suède ou en lien avec la Suède.

Je suis cette licence en Etudes Nordiques-Spécialité Suédois exclusivement en vue de me donner des bases en suédois. Je compte ensuite poursuivre en autodidacte, grâce à l'aide de mes amis ou/et en prenant des cours plus intensifs. A mon sens, il est nécessaire de manier la langue quotidiennement afin de progresser efficacement. Ainsi, j'essaie d'écouter et de lire du suédois chaque jour, ne serait-ce que 10/15 minutes. Si les débuts sont laborieux, je pense déjà ressentir quelques progrès au bout de 6-8 semaines.

Le premier apprenant souligne son aptitude linguistique, les dernières leur autonomie et détermination (projet professionnel pour la deuxième et projet d'apprentissage en autodidacte à long-terme). La dernière apprenante se décrit aussi en termes d'assiduité.

3 étudiants ont insisté sur la régularité du travail personnel :

Je suis très attentive en classe, mais je manque de travail personnel à la maison.

Je ne révise pas régulièrement mais je fais mes devoirs et je me restreins à ce qui est vu en classe.

3 étudiants ont insisté sur leurs difficultés :

J'ai du mal à apprendre de nouvelles langues maintenant, car il faut commencer très tôt (c'est préférable), mais heureusement le suédois est assez proche de l'anglais (étant donné que c'est ma filière d'étude, ça aide !)

probleme de motivation et de concentration.

Nous notons la référence implicite du premier apprenant cité à l'âge critique, très débattu, dans le domaine d'acquisition des L2. Il légitime ses difficultés par la biologie mais précise également que la similarité des langues germaniques anglaise et suédoise l'aide malgré son âge. Le dernier mentionne son problème de motivation et ses difficultés de rester concentré pendant les cours. Nous constatons que ces étudiants mettent en avant leurs difficultés au lieu d'expliquer quelles stratégies d'apprentissage et affordances sont fonctionnelles pour eux. Il y a aussi deux étudiants qui déclarent apprendre le mieux par la pratique :

Je travaille beaucoup avec les livres achetés en début d'année et en parlant avec les autres étudiants de suédois.

Je suis très intéressé par les langues, j'aime voir les différences entre chacune car elles sont témoins des façons de penser respectives de chaque communauté linguistique. J'apprends essentiellement par la pratique, même si j'aime bien que l'on m'explique clairement et complètement une règle de grammaire lorsque j'en rencontre une.

Le premier apprenant mentionne les autres étudiants comme *affordance*, ce qui est rare dans notre corpus et le dernier évoque également la pratique et sa curiosité par rapport à la langue cible. Le reste des apprenants se déclarent ou paresseux (1), ou apprendre par l'oreille (1) ou en faisant simplement les devoirs (1 étudiant).

8.3.3.2 Descriptions des apprenants de finnois en France

Maintenant, nous allons présenter les descriptions des apprenants de finnois en France ($N = 20$ dans le questionnaire). Les catégories identifiées sont présentées dans la Figure 5.

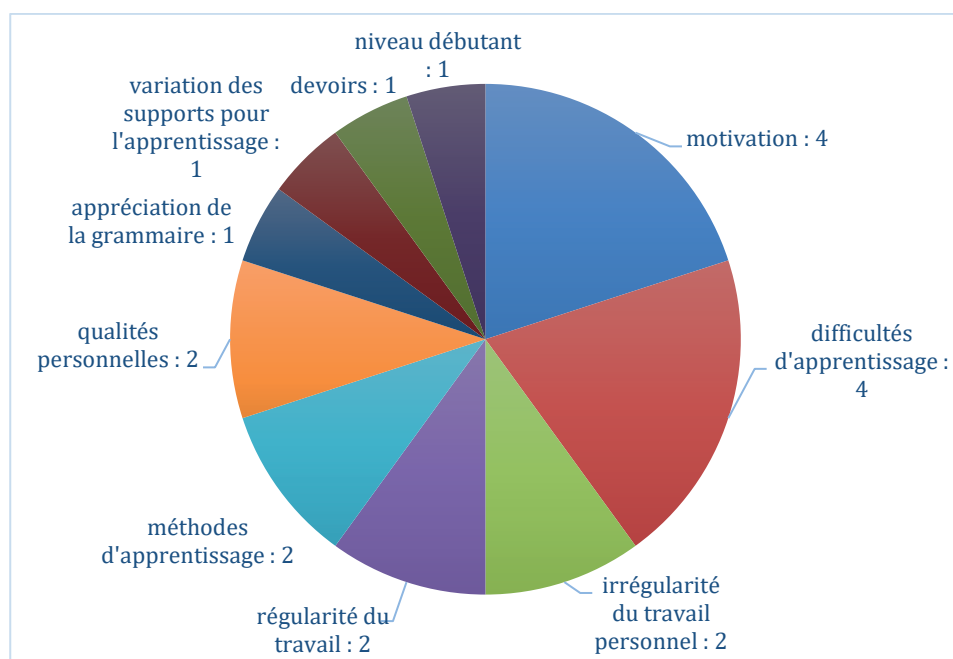


Figure 5. Catégories des descriptions des apprenants de finnois en France.

Plutôt que d'énumérer différentes stratégies d'apprentissage, les étudiants de finnois mettent en avant leur intérêt pour la langue finnoise mais aussi leurs difficultés personnelles d'apprentissage. Quatre étudiants se décrivent très motivés et passionnés par la langue finnoise :

Je ne me considère pas vraiment comme un travailleur, je pourrais faire bien plus de travail personnel, néanmoins ma motivation et mon intérêt pour le finnois m'aident bien à progresser, je ne suis pas "en retard" par rapport au cours, je m'en sors bien pour le moment et je réussis plutôt bien ce qu'on me demande de faire, j'adapterai mon rythme de travail en fonction de mes besoins. Cela dépend aussi des domaines, par exemple j'éprouve quelques difficultés et grammaire et, par opposition, je me débrouille bien à l'oral et en prononciation.

Je suis passionnée et je pense que cela m'aide beaucoup pour progresser. J'aime apprendre, mais surtout comprendre, par exemple : comment la langue fonctionne,

pourquoi les phrases sont structurées de telle manière, comment les points de grammaire sont liés les uns aux autres J'aime chercher, je m'intéresse à ce qui se cache derrière les mots et la syntaxe. Je travaille beaucoup, et surtout régulièrement, car pour moi, on a toujours plus à apprendre dans une langue étrangère, toujours de nouvelles choses à découvrir. Et c'est aussi la répétition qui permet d'acquérir un bon niveau.

J'apprends à mon rythme et je n'aime pas que l'on me donne des listes de mots très longues à apprendre car j'ai du mal à retenir tous les mots, mais je m'efforce tout de même à en retenir un maximum. Je suis motivé, curieux et je fais ce qu'on me dit de faire. J'aime les exercices car ils permettent de bien maîtriser une règle ou un aspect de la langue.

La première réponse appartient à Olli qui ne souhaite pas s'exprimer sans être sûr de bien connaître le vocabulaire et les structures linguistiques appropriés : cependant, nous noterons qu'il se sent à l'aise à l'oral. Sa conception monologique de la langue explique sa réticence à parler, *willingness to communicate*, au lieu d'un manque de confiance par rapport à l'expression orale.

Quatre étudiants expriment essentiellement des difficultés d'apprentissage :

J'ai beaucoup de mal à progresser puisque je ne pratique que très très peu la langue. Cela est en outre accentué par la peur de m'exprimer, de faire des erreurs et donc de faire perdre leur temps à de potentiels interlocuteurs.

Ils expliquent en quoi leur mémoire pose des problèmes d'apprentissage ou expliquent avoir peur de s'exprimer à l'oral, ce qui ne facilite pas l'apprentissage du finnois. C'est ou l'aptitude insuffisante ou la timidité à parler qui sont décrites comme un frein pour l'apprentissage. Mais est-ce que les erreurs grammaticales ou de prononciation empêchent réellement le bon déroulement de l'interaction ? Il s'agit ici des *learner beliefs*, des généralisations qui peuvent, en effet, avoir un impact négatif sur le processus d'apprentissage. Nous aurions pu classer ces descriptions ensemble avec les réponses soulignant les qualités personnelles, mais nous considérons qu'il s'agit des traits personnels que les apprenants jugent d'une façon négative.

Deux étudiants se disent très réguliers dans leur travail tandis que deux autres étudiants expliquent travailler d'une façon irrégulière en adaptant leur rythme de travail selon les conditions :

Malheureusement pas assez assidue comme je le souhaiterais Toutefois extrêmement travailleuse si je me plonge dans environnement Très timide et peur de faire des fautes, j'ai besoin de faire confiance à l'enseignant. Peur de parler à l'oral en général, étant perfectionniste je prend du temps à préparer mes phrases. Je privilégie la pratique sur la théorie (quelques minutes de pratique sont plus enrichissantes qu'une heure de théorie pour moi.

Deux étudiants mentionnent aussi des méthodes de travail qu'ils trouvent utiles :

J'aime les langues mais pas comm un linguiste. Ce qui me plaît c'est de pouvoir converser avec quelqu'un. En tant qu'apprenant j'oriente mon apprentissage vers des séries et beaucoup d'audios (radios, films et séries mais en finnois c'est un peu difficile à trouver). Je privilégie de parler, c'est pour ça que je fais des tandems chaque semaine. Je n'aime étudier la grammaire que quand j'ai atteins un certain niveau où je bloque si je n'apprends pas. A ce moment-là je suis contentt d'apprendre la grammaire!

Cet apprenant veut apprendre la langue pour ses besoins - si la grammaire lui permet de mieux s'exprimer, il veut faire des efforts et l'étudier. Il semble associer l'analyse grammaticale aux linguistes. Deux étudiants mettent en avant leur qualités personnelles – bonne mémoire, connaître ses atouts et ses défauts. Un étudiant souligne les apports des devoirs et un autre explique aimer la grammaire :

J'aime beaucoup la grammaire et "l'authenticité" du vocabulaire. Le finnois m'a assez déçu par ses innombrables emprunts.

Une étudiante cherche à se saturer complètement en finnois en variant ses supports d'apprentissage, et une autre estime progresser mais être toujours débutante.

Tout comme les étudiants français de suédois, ces étudiants de finnois se sont décrits par rapport à un standard idéalisé d'un élève exemplaire qui travaille toujours de façon régulière les points abordés dans le cours. Il s'agit plutôt des descriptions qui sont faites en considérant sa réussite dans le travail des cours de langue et sa réussite ou non de progresser dans la compétence linguistique.

Nous constatons des similarités à plusieurs niveaux dans les réponses des apprenants des trois pays. Nous nous sommes principalement intéressé à la conception des étudiants de ce que signifie apprendre une langue étrangère, et notamment le finnois ou le suédois, dans leur cas particulier. Nous avons comme une première hypothèse que les apprenants en Suède seraient en contact avec les membres de la minorité finnophone. Nous supposons aussi que les apprenants en Suède se seraient décrits comme des apprenants « communicatifs » qui apprennent le mieux dans l'interaction étant donné que les cours observés étaient très interactifs. Néanmoins, nos données indiquent que cela n'était pas le cas.

En effet, comme nous avons vu d'après les figures, les étudiants des trois pays expriment souvent leurs préférences pour certaines méthodes et stratégies d'apprentissage dans leurs descriptions. Cela dit, leurs méthodes et stratégies d'apprentissage ne diffèrent pas de façon significative selon leur pays. Les devoirs écrits, les textes, les dictionnaires, les carnets et les listes de vocabulaire sont des affordances indiquées par plusieurs apprenants. De plus, les descriptions des étudiants d'eux-mêmes en tant qu'apprenants donnent une image relativement similaire des croyances par rapport à l'apprentissage.

L'apprentissage de la langue cible est entrepris comme un processus d'appropriation personnel d'un code linguistique permettant de communiquer. Ce n'est pas l'apprentissage dans l'interaction, une vision d'un apprentissage collaboratif des langues mais une vision de l'apprentissage comme un processus cognitif et individuel qui apparaît dans ces discours autoréférencés des apprenants. La conception de la langue est donc monologique pour la plupart des apprenants à part les quelques apprenants qui ont expliqué qu'ils apprennent le mieux dans l'interaction. Plutôt que d'évoquer l'interaction comme cruciale pour l'apprentissage, la plupart des apprenants soulignent leurs efforts individuels et conscients, notamment la répétition régulière autocontrôlée par rapport à l'apprentissage de la langue cible.

En réalité, les apprenants en Suède interagissent régulièrement avec des membres de minorité finnophone. Il est possible qu'ils ne considèrent pas l'interaction avec des autochtones comme une méthode d'apprentissage valide ou que cette interaction n'est pas perçue comme un facteur important étant donné que leur vision de la langue est monologique. En sus des réponses au questionnaire, les données d'entrevue confirment que les étudiants français, suédois et finlandais partagent tous un discours selon lequel la langue s'acquiert à travers une pratique régulière de celle-ci. Cette vision est soutenue par les recherches dans le domaine des théories d'acquisition cognitives qui promeuvent une idée de l'apprentissage par association et l'importance de la fréquence et de régularité⁴⁰¹.

L'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation et les textes sont des thèmes récurrents dans les discours des apprenants. L'apprentissage est décrit comme un processus volontaire, explicite et autorégulé par ces apprenants. Les participants partagent la vision selon laquelle l'apprentissage c'est « s'approprier la langue » et qu'il faut créer des automatismes à travers l'utilisation régulière voire répétitive de la langue cible. Cette conception de l'apprentissage est clairement cognitive. Avant d'effectuer nos enquêtes de terrain, nous avons formulé une hypothèse selon laquelle on remarquerait des différences nettes entre les apprenants français, plus centrés sur des affordances écrites et les apprenants en Suède et en Finlande qui auraient exprimé une conception d'apprentissage davantage collaborative et interactive. Contrairement à notre hypothèse initiale, ce sont les stratégies d'apprentissage cognitives qui sont priorisées par tous les apprenants.

⁴⁰¹ Robinson, P., & Ellis, N. C. (Dir.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.

9 LANGUE COMME SYMBOLE D'APPARTENANCE CULTURELLE : IDEOLOGIES DE MONOLINGUISME ET D'AUTOCHTONIE

Dans ce chapitre, nous allons analyser comment les apprenants s'engagent dans des discours d'idéologie d'autochtonie qui sont imposés d'en haut et renforcés par des discours dominants environnants. Nous avons comme une question de recherche de savoir si les apprenants et leurs enseignants se perçoivent comme des personnes plurilingues, ce qui est une finalité du projet « deux plus un » et particulièrement promue dans les discours politiques et éducatifs nationaux. L'identité linguistique de nos informateurs étudiants est d'autant plus intéressante car il ne s'agit pas d'étudiants universitaires ou de citoyens européens quelconques.

Nous pouvons considérer les apprenants interrogés comme des personnes qui ont, premièrement, bien réussi à apprendre plusieurs langues dans leur système éducatif donné. Deuxièmement, ces apprenants ont tous une attitude positive envers plusieurs langues et plusieurs cultures étrangères. Certains apprenants avaient également essayé d'apprendre des langues d'une façon informelle et entièrement auto-dirigée. En effet, les apprenants des trois pays avaient appris des langues étrangères dans le cadre du système éducatif, mais aussi en prenant des cours privés et en poursuivant l'apprentissage des langues en autodidacte, soit dans leur pays d'origine, soit directement en immersion dans un autre pays européen.

Avant d'analyser les idéologies linguistiques qui apparaissent dans les descriptions des participants de leur identité linguistique, nous allons étudier les idéologies émergeant dans les définitions que donnent certains apprenants de la langue.

9.1 Une culture, une langue, une nation

Les entretiens dépeignent une image relativement similaire de la représentation de la notion de « langue » comme inhéremment culturelle et liée à une société, à un pays ou à une nation en particulier :

Pour moi une langue c'est, je sais pas, ce qui identifie une personne, une culture, un pays, je sais pas (rires) c'est comment les gens s'expriment.
– Lussan, d'origine bilingue français-suédois, apprenante en deuxième année de suédois en France

Pour moi une langue c'est un, c'est d'autres choses mais sans ce que dit X, pour moi la langue c'est deux choses assez : un outil de communication (ok) et une manifestation culturelle. Voilà. C'est une, comment est-ce qu'on dit manip, non manifestation de la culture plutôt c'est mieux comme ça, manifestation assez pragmatique de la culture, culture ça peut être quelque chose d'assez abstrait mais c'est la langue c'est quelque chose de pragmatique quoi tu parles la langue, tel mot pour tel truc et tu apprends à comprendre.
– Brad, d'origine bilingue français-anglais, apprenant en première année de finnois en France

C : En fait la langue c'est vraiment, c'est censé fin, les langues c'est quand même, pour moi c'est vraiment un tout, en fait. Tu peux pas détacher la langue de la culture, de la société, de la politique, c'est vraiment un tout (ouais parce que c'est partout, c'est) c'est vraiment un tout, c'est une construction en fait, c'est un peu comme l'état, c'est une construction nationale, pour ressembler des gens autour des valeurs machin. La langue, ça joue aussi un grand rôle dedans, en fait
S : ouais.

C : C'est aussi porteur de valeur et c'est pourquoi les gens se réunissent et restent ensemble, parce que tu vas croiser quelqu'un, par exemple, t'es en France, tu croises un finlandais, forcément tu vas dire "Ah on a un lien", juste grâce à la langue (mais oui) parce qu'en fait, c'est super porteur de culture et c'est vraiment, c'est ça renvoie à une communauté en fait [--] c'est comme, 'fin t'es à l'étranger, c'est juste que t'as entendu français, t'es là « Ouais la France ! » Oui, alors que ici en France, je me verrais mal dire « ouais la France... » (ouais, je vois, d'abord aussi par rapport à l'extérieur) ouais, c'est un moyen de, ben c'est aussi une sorte d'identité en fait,

S : Ouais voilà, une communauté quoi

C : ouais, ouais clairement, je pense que c'est vraiment par rapport à s'identifier à une communauté et se sentir faire partie des valeurs et d'une culture (ouais) vraiment défini quoi

– Cécile, apprenante en master avec option suédois, France

Les participants associent naturellement une langue à une personne et sa communauté telle qu'une nation, un pays, une culture ou une société, ce qui reflète une idéologie de monolinguisme. La représentation des langues comme un moyen de communication traverse bien leurs discours, mais il ressort de nos données que la culture imaginée est identique à celle de la communauté linguistique cible envisagée : on considère alors les coutumes, la mentalité et les façons d'interagir des membres d'une communauté où ses locuteurs ont grandi. Les apprenants en France se réfèrent ou à la culture suédoise de Suède ou à la culture finlandaise de Finlande. Les participants en Suède pensent tant à la culture finnophone de Suède qu'à la culture finlandaise de Finlande, mais les deux cultures ne sont pas valorisées de la même façon. Nous allons citer Teppo, en exemple, pour illustrer la hiérarchie entre les locuteurs provenant de Finlande vis-à-vis des locuteurs finnophones de Suède.

Teppo est un étudiant du groupe avancé en finnois et il fait référence à la culture lorsqu'il parle de son parcours de finnois où c'est la composante linguistique qui domine

dans les cours. La culture finlandaise n'est pas beaucoup traitée dans les différents cours :

Mais le problème, je vais te dire, je sais pourquoi c'est problématique, le type qui s'appelle *Teemu*, le professeur, il est suédois, c'est un *ruosu* finnophone de Suède, il a grandi ici, il est sûrement arrivé déjà après les guerres dans les années 60. Grandi ici ; non – il n'est pas finlandais ; il est finnophone de Suède donc il n'a pas la culture finlandaise dans son sang. (ouais) C'est possible qu'il est né ici, je ne suis pas sûr, c'est possible qu'il est né ici et puis les autres, les femmes, donc Sirje, Ella et Teija, je sais pas, Teija je n'ai pas son cours car j'avais eu Admis la dernière fois, j'avais, il y a 7 ans, C, mais maintenant je ne l'ai pas et je me souviens pas trop de son passé mais disons que Sirje et Ella et les autres filles, elles sont finlandaises, une sorte d'étudiantes d'échange, elles ne sont pas de professeurs en échange ou quelque chose comme ça

donc elles ne connaissent que la culture finlandaise, mais elles n'en savent rien sur la culture suédoise, c'est ça, le problème, qu'ils ne peuvent pas comparer⁴⁰².

Notons que cet extrait met en lumière une hiérarchie, intériorisée par Teppo, entre les finlandais de Finlande et les finnophones de Suède : les porteurs de la culture finlandaise jugés légitimes sont les personnes ayant grandi en Finlande qui ont « la culture finlandaise dans leur sang ». Inversement, Teppo dépeint les personnes ayant grandi en Suède comme détenteurs des savoirs et savoir-faire culturels suédois : une langue familiale finnoise ne signale pas automatiquement une maîtrise des codes culturels finlandais. Il juge que les enseignants universitaires cités ne maîtrisent pas forcément les codes culturels des deux pays, ce qui se fait par la socialisation, c'est-à-dire en interaction avec son environnement socioculturel. Il pense alors qu'il leur est difficile de comprendre et de comparer les cultures suédoise et finlandaise.

Teppo s'est lui-même présenté comme connaissant mieux les deux cultures que ses professeurs, pris en exemple ici, en nous racontant son travail d'été en Finlande et ses contacts avec des clients finlandais. Il connaît les codes culturels ayant ses deux parents finlandais même s'il a vécu quasiment toute sa vie en Suède. Il est lui-même né en Finlande et il y a séjourné de temps en temps : il se différencie donc des *sverigefinnar* par ses discours. Dans le même temps, il avait été positionné à l'école comme « *Finnjäväl* », « finlandais diable » ou « finlandais d'enfer » dans son enfance, ce qui a renforcé son identification à la culture finlandaise. Il s'agit d'une dénomination populaire à connotation négative des finlandais.

Même les autres apprenants interviewés en Suède se réfèrent systématiquement à la culture finlandaise de Finlande comme étant la culture finlandaise légitime. Dans le même temps, les finnophones de Suède sont une minorité relativement bien assimilée aux Suédois. Il y a également un flux continu des jeunes migrants finlandais, suédophones comme finnophones, qui s'installent en Suède, ou pour faire une

⁴⁰² T: Se voi olla että hän on syntynyt täällä, mä en oo ihan varma, se voi olla, että hän on syntynyt täällä ja sitten nää toiset, naiset, siis Sirjet, Ellat ja Teija, mä en nyt, Teija, mulle ei hänen kurssii, kun mä sain hyväksytty siinä viime kerralla, mul on seittemän vuotta sitten oli Teija, mutta nyt ei oo enkä tiiä muista hänen taustaa tarkkana, mut sanotaan et Sirjet ja Ellat ja nää muut tytöt, ne on suomalaisia, jotaki vaihto jotain oppilaita, ne ei oo vaihto-opettajia, tai jotain sellasta niin ne tuntee vaan suomalaisen kulttuurin, mutta ne ei yhtään mitään tiedä ruotsalaisesta kulttuurista, siinä on se ongelma, Niin ei, ne ei pysty verrata.

formation dans l'enseignement supérieur ou pour y travailler comme est le cas des enseignantes interrogées. Le lien entre les deux pays est donc fort mais les apprenants interviewés en Suède différencient toutefois les Finlandais des finnophones de Suède. L'idéologie de monolinguisme avec le principe *une langue-une personne-une nation* apparaît dans les discours des apprenants.

9.2 Qui a le droit de se considérer bilingue ou plurilingue ?

Les apprenants des trois pays se sont auto-évalués dans leurs compétences linguistiques de langues diverses. Le nombre de langues maîtrisées à des degrés variés va de quatre jusqu'à neuf langues. Le plus souvent, les étudiants ont des compétences en six langues différentes.

En plus de finnois et de suédois L2, les langues apprises par les étudiants interrogés incluent le chinois (France), le japonais (Suède, France), le grec (Finlande), le russe (France, Finlande), l'italien (France), l'espagnol et l'allemand (France, Suède, Finlande), l'anglais (France, Suède, Finlande), le français (Suède, Finlande), l'estonien (Finlande, Suède), le gaélique irlandais (France), le néerlandais (Finlande, France), le danois (Finlande, France), le norvégien (Finlande, France), l'islandais (France) et l'esperanto (France). Les apprenants ont aussi indiqué leurs langues maternelles comme des langues apprises.

Le latin, le grec ancien et le norrois ont aussi été appris par des apprenants français, mais ils ne les ont pas indiquées comme des langues maîtrisées étant donné qu'il s'agit des langues mortes. En définissant le plurilinguisme par un panel de compétences dans plusieurs langues, nous pouvons donc considérer les participants en tant qu'individus plurilingues, mais le sont-ils, de leur propre point de vue ?

Nous allons citer Pia, étudiante de suédois souhaitant devenir enseignante de suédois et d'anglais, à ce propos. Elle avait vécu longtemps dans un pays anglophone mais elle est originaire d'une ville bilingue finnois-suédois située sur la côte ouest de la Finlande. Contrairement à la plupart des apprenants finlandais interrogés, elle est

en contact régulier avec des suédophones. Elle nous parle de son attitude envers les suédophones de Finlande en passant par les attitudes de ses compatriotes :

J'ai une attitude extrêmement positive envers eux, envers ce groupe, car ils sont finlandais comme nous, les gens disent toujours qu'ils doivent soutenir la Suède en hockey sur glace - Mais bien sûr que non ! Ils sont finlandais !

Beaucoup de Finlandais croient, finnophones, que les suédophones sont... Allô quoi ? Ce sont des personnes finlandaises ! Mais tu vois, la langue est tellement importante dans la création d'une identité qu'ils pensent directement comme ça, la langue est culturelle et tout donc beaucoup se demandent s'ils sont pour la Suède. Certainement que non sauf s'ils adorent particulièrement la Suède pour une raison ou pour une autre mais ça ne dépend pas forcément de leur langue maternelle, tu vois ?

Mais c'est curieux que les gens ne comprennent pas ça, moi je comprends qu'ils sont tout à fait Nous, des finlandais, mais en même temps *j'apprécie qu'ils aient une autre culture* même si nous sommes tous des Finlandais. C'est naturel pour moi car je viens de X et j'ai beaucoup d'amis là-bas et je suis très fière d'avoir des connaissances et de connaître des *finlansvenskar*.

J'aimerais d'un côté m'y identifier plus. Si j'avais une meilleure compétence linguistique je le ferais peut-être, mais je ne peux pas vraiment parce que je sens que ma compétence n'est bien évidemment pas au même niveau que la leur parce que pour eux c'est leur langue maternelle.⁴⁰³

⁴⁰³ P : kyllä mulla on tosi vahva, mul on sellanen tosi positiivinen niinku ehkä asenne ja sellanen ja just niitä kohtaan, sit, sitä ryhmää kohtaan tavallaan - ku ne on ihan samalla tavalla suomalaisia kun ihan. et ihmiset aina sanoo, että Ne varmaan jotain ruotsia sitte tota jääkiekossa kannattaa ja no EI TIENTÄÄN kannata! Ne on suomalaisia!

S : siis sanooko ulkomaalaiset tolleen?

P : suomalaiset monet luulee, suomenkieliset

S : siis suomalaiset?!

P : joo. monet suomenkieliset luulee, että ne ruotsinkieliset, että ne on jotenki. Ni mä oon sillee, että Haloo oikeesti : Siis nää on suomalaisia SIIS NÄÄ ON SUOMALAISIA ihmisiä! Mutta kato kieli on niin suuri identiteetin luoja, niinku tavallaan ne ajattelee heti että ne on niinku, se on se kulttuurinen ja kaikki. Niin, mutta monella on sellanen käsitys, että kannattaakohan ne Ruotsia? No ei varmaan kannata. että jos ei nyt rakasta Ruotsia jostain syystä, mut se ei välttämättä liity yhtään niiden äidinkieleen, tiedäkö? Mut siin on vaan semmonen jännä, et ihmiset ei välttämättä ymmärrä sillä lailla mut joo. mä ihan ymmärrän et ne on ihan niinku meitä suomalaisia. mut tavallaan mä myös arvostan koska ne on, niillä on erilainen kulttuuri, vaikka me ollaan kaikki suomalaisia. ja sitte se on tosi luonnollista itelle ku mä tulen X:stä ja on paljon ystäviä sieltä. niin sillä lailla joo ja mä oon tosi ylpee siitä, että mul on tuntemusta ja mä tunnen suomenruotsalaisia. Mut niin – emmä, siis mä haluaisin toisaalta ehkä identifoida vielä enemmänkin itseäni. että jos mulla ois parempi kielitaito, mä ehkä tekisin niin. emmä jotenki pysty, koska mä koen, että mä en oo niinku, nii mun kielitaito ei oo tietenkää samalla tasolla ku niillä se on äidinkielenä

Cette citation commence par une affirmation indiquant que l'attitude linguistique de Pia envers le suédois est très positive. Elle se prononce sur le fait qu'une partie de finnophones remettent en cause la culture suédophone de Finlande comme non légitime et non finlandaise considérant qu'il s'agit de la culture suédoise. On voit émerger l'idéologie de monolinguisme : on associe la langue suédoise à la Suède et on n'a qu'une langue légitime et identitaire en Finlande : le finnois. Son exemple des suédophones comme supporteurs de l'équipe nationale suédoise en hockey sur glace a aussi été mentionné par une des enseignantes interrogées d'origine suédophone.

Tout à la fin du passage Pia dit qu'elle est fière d'avoir des amis suédophones de Finlande dont elle nous avait déjà parlé. Contrairement à ses connaissances finnophones méfiantes indirectement évoquées dans cette citation, Pia considère que les suédophones de Finlande sont des finlandais « comme Nous » les finnophones. Toutefois elle distingue les suédophones de Finlande des finnophones par leur propre culture. Elle explique qu'il lui est naturel de raisonner ainsi parce qu'elle vient d'une ville bilingue.

Cependant, Pia considère qu'elle ne peut pas s'identifier tellement aux suédophones de Finlande car elle n'a pas de niveau de maîtrise équivalent au « natif éduqué » en suédois. Elle s'autodéprécie par rapport à sa compétence linguistique en se comparant au niveau imaginaire d'un suédophone de Finlande éduqué et verbalement doué. Cette dernière affirmation du passage nous donne accès à une idéologie amplement répandue, partagée par tous les apprenants interviewés : leur idéal personnel, ou *the ideal L2-self* (Dörnyei) imaginaire est bien le niveau de maîtrise similaire à celui du natif éduqué – le seul niveau légitimant une identification de soi en tant que locuteur de cette langue. Nous identifions l'idéologie d'autochtonie derrière cette affirmation : Pia ne peut pas se déclarer suédophone car le suédois n'est pas sa langue maternelle. Elle se réfère à l'autochtonie et à une compétence équivalente d'un natif qui lui permettraient de davantage s'identifier avec le suédois. Elle dépeint, par ce *native speakerism* (en tant que verbe) les locuteurs de suédois, ou comme natifs ou comme non-natifs, en y attachant le degré de son identification au suédois.

L'idéologie d'autochtonie apparaît systématiquement dans nos données d'entrevue des trois pays. Pia évoque la question d'autochtonie lorsque la chercheuse l'interroge sur son identité linguistique. Elle avait elle-même travaillé sur ce sujet dans le cadre de ses études en lisant beaucoup d'articles scientifiques, ce qui n'est pas le

cas pour tous nos participants. Il s'agit donc d'une apprenante informée qui s'intéresse véritablement à cette problématique de catégorisation des locuteurs selon leurs langues :

Comment je décrirais donc mon identité linguistique ? Je sens que c'est très, ça a été une question paradoxale : Est-ce que je m'appelle bilingue ou pas ? Je sens que je suis bilingue mais ensuite je pensais que c'était horrible que bilingue, c'est inébranlable que seulement ceux qui sont nés avec les deux langues sont bilingues, mais c'est pas, c'est pas ça. Oui, je m'appellerais bilingue – pourtant pas plurilingue. Bon, peut-être je pourrais m'appeler même plurilingue, ça dépend quelle définition tu veux pour ça, mais pourtant non, car je ne me sens pas encore assez forte en suédois, Note bien “encore”, je veux l'améliorer.⁴⁰⁴

Pia se sent bilingue finnois-anglais mais elle reconnaît la présence de l'idéologie d'autochtonie pour pouvoir se déclarer un locuteur bilingue légitime. Il s'agit d'une idéologie dominante que Pia souhaite verbaliser mais, simultanément, remettre en question. Elle est certainement au courant de la conception valorisante de plurilinguisme, promue dans les discours éducatifs actuels, défini comme une capacité d'employer différents registres dans plusieurs langues, ce qui lui permettrait donc de se déclarer plurilingue et locutrice de suédois. Pourtant, elle explique qu'elle n'a pas encore un niveau suffisant en suédois pour pouvoir se considérer suédophone. Le niveau linguistique du locuteur natif éduqué est donc toujours reconnu comme modèle et présent dans ces discours.

Cette idéalisation du locuteur natif revient constamment dans les discours des participants. En deuxième exemple, nous allons citer Aada, étudiante finlandaise qui souhaite partir continuer ses études en Suède. Nous sommes en train de parler des

⁴⁰⁴ P : Millä lailla mä kuvaisin siis mun kielellistä identiteettiä. Mä koen, että tää on tosi, tää on ollu sellanen ristiriitanen aihe, että kutsunko mä itseäni kaksikieliseksi vai en. Mä koen, että mä oon kaksikielinen, mut sit mä oon ajatellu että tää on kauheeta, että kaksikielinen, se on joku pinttynyt, et kaksikieliset on vaan sellasia, jotka syntyy tavallaan niiden molempien kielten kanssa. mutta eihän se, ei se oo niin. Kyl mä kutsuisin itseäni - en kuitenkaa niinku monikieliseksi - no joo, toisaalta voisin kutsua hyvin monikieliseksikin. Riippuu minkä määritelmän mukaan sä sitä nyt haluat. mutta tota emmä silti, koska mää en koe, et mä oon niin vahva ruotsissa vielä. vielä huom. mä haluan kyllä parantaa sitä.

professeurs de langue quand Aada se prononce sur la difficulté d'acquérir la compétence équivalente d'un natif :

Donc je penserais plutôt que même si t'as étudié une langue étrangère pendant des années et des années tu ne pourras pas l'approprier de la même façon que ta langue maternelle.⁴⁰⁵

Aada explique qu'en général, il y a une différence entre la maîtrise de sa langue maternelle et la capacité à atteindre un niveau similaire dans d'autres langues apprises : le niveau ultime d'un apprenant non-natif ne vaut pas le niveau du natif. On remarque bien qu'elle simplifie la question des langues maternelles (et du bilinguisme voire plurilinguisme) en se basant sur une idée de monolinguisme : on a une langue maternelle dans laquelle on a, par défaut, un niveau supérieur aux allophones. Elle continue à raconter une professeure d'origine finnophone qui n'avait pas réussi à expliquer la différence sémantique entre les verbes *innebära* (impliquer) et *betyda* (vouloir dire) dans son cours de suédois, ce qui mène Aada à s'exprimer sur la légitimité des enseignants non-natifs :

Et ça n'a pas d'importance, en principe, s'il est suédophone de Finlande, ou de Suède ou moitié suédois tant qu'il est suédophone, qu'il est suédophone. C'est pour ça, on m'a demandé « pourquoi tu ne voudrais pas devenir enseignante universitaire ? » et j'ai dit que je n'ai rien contre ça mais je ne voudrais pas enseigner la langue car je voudrais pas avoir moi-même de professeur de suédois ou d'autre langue issu du même milieu que moi, c'est-à-dire entièrement finnophone [---]

En effet, j'ai bien remarqué, ça dépend évidemment, mais je crois plus ce que dit un natif par rapport à une langue étrangère que ce que dit une personne qui l'a seulement étudiée, ça dépend, bien sûr, du sujet mais c'est quelque chose de supérieur, je crois que c'est plutôt comme ça.⁴⁰⁶

⁴⁰⁵ et mä ajattelin jotakin niin että kun ku et sä niinku tavallaan, et vaik sä oisit opiskellu jotain niinku vierasta kieltä vaik kuinka kauan ni et sä sitä niinku tavallaa voi sisäistää samalla tavalla ku äidinkieltä.

⁴⁰⁶ ja sillähän ei sit periaattees oo väliä, et onko suomenruotsalainen vai ruotsinruotsalainen vai puoliruotsalainen, kunhan on vaan ruotsinkielinen. että kunhan se ois niinku ruotsinkielisen. et se

En effet, Aada généralise son idée d'une défaillance linguistique typique des allophones, locuteurs non-natifs d'une langue quelconque, et exprime explicitement sa préférence pour les enseignants natifs – eux dépeints comme locuteurs légitimes car plus compétents que le reste. Elle part du principe qu'un natif possède le véritable savoir linguistique en lequel elle peut faire confiance. Son idéologie d'autochtonie, ainsi exprimée, légitime les enseignants natifs comme des locuteurs modèles et un enseignant idéal à avoir pour une langue étrangère. Son discours crée une hiérarchie où les enseignants ayant seulement étudié la langue cible, et qui ne sont pas nés « dedans », ne sont pas considérés comme véritablement *suédophones* et *compétents* à part entière.

Cette idéologie d'autochtonie est universelle et se manifeste dans les politiques de recrutement des enseignants universitaires comme c'est le cas des enseignantes interrogées en Suède et en France. On peut donc considérer les opinions d'Aada, non simplement comme une expression d'attitude subjective mais plutôt comme un recyclage des discours idéologiques amplement acceptés mais rarement prononcés en public. Il va de soi qu'on place les locuteurs natifs au sommet de la hiérarchie des enseignants de langue⁴⁰⁷. Ce ne sont pas seulement les étudiants qui le font mais même le personnel des établissements supérieurs.

Pirkko est une étudiante du même groupe qu'Aada mais ayant grandi dans une ville bilingue suédois-finnois. Elle a même fait l'expérience d'une école où on pouvait faire son parcours ou en suédois ou en finnois. Elle se met spontanément à parler de la hiérarchie entre différentes langues et aborde le sujet polémique du suédois en Finlande :

on niinku se jotenki et sitä varten, että ku multakin on kysytty niinku et no minkä takia sä et haluais
niinku
ni mä oon sanonu, et ei minulla sitä hommaa vastaa oo mitään olla yliopisto-opettaja, mut mä en
haluis sitä kieltä opettaa, koska mä en haluais ite itelleni sellasta ruotsin opettajaa tai mitään
muutakaan opettajaa, jolla ois samanlainen tausta ku mulla on, eli täysin suomenkielinen. niinku
tommosen jutun takia. et se on niinku tavallaan se. [---] et kyllä mä oon huomannu itse asiassa et
niinku riippuu tietenkin asiasta mut et mä uskon tai niinku enemmän siihen, niinku mitä
äidinkielenen sanoo mulle vieraasta kielestä, kun mitä sanoo semmonen, joka on sitä vaan opiskellu.
riippuu nyt tietty asiasta mut yleensä kyllä et kyl siinä on sellanen korkeempi et mä uskon, et näin
se on enemmmin.

⁴⁰⁷ Voir, par exemple, l'article suivant où le recrutement des enseignants natifs garantit plus de prestige à l'école car on y attache une image de l'enseignement proposé comme supérieur : Relano-Pastor, A. M., & Fernández-Barrera, A. (2019). The 'native speaker effects' in the construction of elite bilingual education in Castilla-La Mancha: Tensions and dilemmas. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(5), 421-435.

Toutes les langues ont plus ou moins la même valeur, je ne comprends vraiment pas pourquoi l'anglais serait très cool pour une personne mais le suédois serait horrible, enfin *je comprends que l'anglais est peut-être plus utilisé* mais, en quelque sorte, par rapport au bilinguisme, je trouve que c'est très important que les suédophones aient leur propre journal et leurs propres écoles. C'est une très, très, très bonne chose.⁴⁰⁸

Contrairement à la plupart des participants finlandais, Pirkko s'exprime explicitement sur les droits des suédophones d'avoir leur scolarité en suédois mais aussi leurs journaux. Soudainement, elle continue en nous racontant quelques expériences personnelles :

Mais ensuite, parfois je sens que, surtout à X et peut-être justement à X – je ne sais pas si tu connais la situation là-bas ? Moi, pas forcément beaucoup non plus mais il faut, en aucune situation bouleverser les bilingues, par exemple si on avait prévu dans le budget, que les suédophones ont besoin des ordinateurs dans leur lycée « ah bon, le lycée des finnophones est en moisissure, bon ben ce n'est pas grave ! »

Mais les bilingues doivent avoir un bon statut et même si, j'ai par exemple cherché du travail, où on dit qu'il faudrait maîtriser le suédois, je sens que peu importe si on a étudié le suédois pendant très longtemps mais ce n'est pas suffisant, on embauche plutôt un bilingue pour ne pas vexer les suédophones.⁴⁰⁹

⁴⁰⁸ P : kyl kaikki kielet on tavallaan aika samanarvosia tai silleen mä en ymmärrä et minkä takia enkku ois jonku mielestä tosi kivaa mut ruotsi ois sitten ihan kamalaa tavallaa tai no kyllä mä ymmärrän sen, että enkku on ehkä - sille tulee ehkä enemmän käyttöä ja näin, mutta tavallaa just tossa kaksikielisyydessä, mun mielestä se on tosi tärkeä juttu just että ruotsinkielisillä on vaikka oma lehti ja omia kouluja. Se on tosi tosi tosi hyvä asia.

⁴⁰⁹ P : muuuttu sitte joskus tuntuu siltä, varsinki just X:ssa ja ehkä just Y:ssä - en tiedä, tiedätkö yhtään minkälainen tilanne siellä on? En mä itsekkään välttämättä ihan hirveesti tiedä, mutta että tavallaan, että kaksikielisille ei nyt vaan missään nimessä pidä tulla paha mieli, Sillee, jos vaikka on rahat varattuna budjettiin nii kaksikieliset tarvii tietokoneet niitten lukioon, että « Aijaa, että suomenkielisten lukio on homeessa, no ei se mitään » mutku kaksikielisillä pitää olla hyvä asema tai vaikka sitte jos on hakenu vaikka jotai töitä, missä sanotaan, että tarttis ruotsia ni jotenki tuntuu, että vaikka on opiskellu ruotsia tosi kauan, että EI SE oikein riitä ja otetaan ennemmin joku kaksikielinen, ettei ruotsinkieliset nyt vaan loukkaannu.

Pirkko exprime son ressenti des différences dans le traitement des personnes sur la base de leur bilinguisme : si on est d'origine suédophone, on est privilégié. Elle continue à raconter :

P : Ou encore, ça fait deux ans, quand X devait choisir pour la restructuration de ses services de santé, si on allait s'allier avec le nord ou le sud, Oulu ou Vaasa, il y avait beaucoup de débat « peut-on aller à Oulu quand il n'y a pas de bilinguisme fort » mais je me souviens même pas si bien, ça date. Mais les autorités d'Oulu, ils venaient de passer le test de « suédois des autorités publiques » et ils avaient tous réussi mais on s'est quand même dirigé vers Vaasa : « Non, non non, les droits des suédophones seront garantis. » Ouais, bien sûr qu'il faut les protéger, mais parfois je sens que... qu'il ne faut pas les vexer, même par erreur « ouuuuuh » ou même si on regroupe des lycées, on met tous les finlandais dans un avec 2000 élèves mais pour les suédophones, ils sont 50 mais il faut les garder séparément parce qu'ils sont suédophones, si tu vois ce que je veux dire ?

S : Oui, on ne perçoit pas pareil les finnophones qui l'ont étudié.

P : Oui ! C'est ça ! Parfois je me demande si ça sert à quelque chose de l'étudier si, dans tous les cas, si tu as seulement étudié le suédois, est-ce que ça suffit un jour si on embauche plutôt un bilingue ? Oui, parfois je sens comme ça.⁴¹⁰

⁴¹⁰ P : tai sitte vaikka ku X :n täytyy - siitä nyt on pari vuotta - mutta siellä piti nyt tehdä joku mun mielestä se liitty johonki sairaanhoitopiirijuttuihin, että suuntaudutaanko niinkö pohjoiseen vai etelään siis silleen niinkö tavallaan Ouluun vai Vaasaan, ni siitä oli justii paljo keskustelua, että voidaanko nyt mennä Ouluun, ku siellä ei nyt ole niin vahvasti kaksikielisyyttä, mutta sitte esimerkiksi se en mä muista mihin se ees liittyy, mutta se oli joku tosi monimutkainen juttu. Mutta siis nää Oulun virkamiehet sitte ni tekiks ne siinä vaiheessa vai oliko ne tehny vai ihan niin virkamiesruotsin testin: olivat kaikki päässeet siitä justii läpi et oli sitte hyväksytty - mut kumminki suuntauduttii Vaasaan sitte et « Ei ei ei ! Ruotsinkielisten oikeudet on turvattu. » Joo tottakai on turvattava, mut joskus aina tuntuu, et se on niinkö... Niitä ei niinkö vahingossakaan saisi millään tavalla loukata uUUUh tai vaikka jos joitain lukioita yhdistellään ni kyllä kaikki suomenkieliset laitetaan semmoseen, missä on kakstuhatta oppilasta, mutta sitten niinkö ruotsinkielisille, niil on viiskymmentä, mut ne pitää pitää erillisinä koska ne on ruotsinkielisiä. Tavallaan jos ymmärrät?

S : Joo, ei katsota samanarvosina suomenkielisiä jotka on opiskellu sen.

P : Nii-i! Nimenomaan! Joskus tuntuu siltä, että onko siitä opiskelusta mitään hyötyä, jos niinkö jos kuitenkin se, että jos sä oot vaan opiskellu ruotsia ni onko se sit ikinä tarpeeks, että jos kuitenkin otetaan enemmän kaksikielinen. ni ehkä joskus tuntuu siltä,

La hiérarchie des droits des suédophones ainsi présentés au-dessus des droits des finnophones est claire dans les exemples offerts par Pirkko. La chercheuse exprime sa compréhension des anecdotes signalant qu'elle remarque une injustice dans le traitement des personnes d'origine suédophone et ceux qui l'ont juste étudié. Pirkko confirme que c'est bien ce qu'elle ressent en continuant comme suit :

P : Mais, absolument, je suis pour le bilinguisme. Je sens que c'est une très, très bonne chose, mais parfois je sens – et si j'étais moi-même suédophone, je me battrais pour mes droits, et c'est très important – mais parfois je trouve qu'on va dans les extrêmes et surtout s'il y a aucun sens à apprendre le suédois si on est jamais assez bon ? Je n'ai jamais compris « supprimer le suédois forcé », Non, non, non, non ! A mon avis, ce n'est pas une mauvaise chose et bien sûr qu'ils doivent avoir le droit d'avoir l'enseignement en suédois, mais est-ce que tout le monde en Finlande devrait étudier le suédois ? Je ne trouve pas que ça soit si évident, parce qu'à la frontière est, le russe pourrait être plus utile et ça

S : c'est justement d'où je viens

P : est-ce que c'est juste qu'ils doivent étudier l'anglais et le suédois ? Evidemment ils peuvent aussi apprendre le russe, mais c'est un peu trop parce qu'on a les deux langues obligatoires. Ce n'est en aucun cas une évidence ou facile à résoudre.⁴¹¹

⁴¹¹ P : mutta kyllä mä ehtottomasti siis kannatan kaksikielisyyttä. Musta tuntuu, että on se tosi tosi tosi hyvä asia, mutta aina joskus tuntuu, ja kyl mä voisin kuvitella, että jos itse olisin ruotsinkielinen, niin kyllä taistelisin oikeuksieni puolesta mutta siis, tällä tavalla tottakai on hirveen tärkeä, mutta ku joskus tuntuu, että siinä mennään niin äärimmäisyyksiin ja just niinku Onks mitää järkee opiskella jos ei oo kuitenkaa koskaan niinku tarpeeks hyvä ? En oo ikinä ymmärtäny et pakkoruotsi pois ja ei ei ei se mun mielestä - nii et ei se mun mielestä mitenkää huono asia oo ja tottakai heillä täytyy olla oikeudet saada vaikka opetusta ruotsiksi ja näin mutta en sitte tiedä ja onhan sekin et joskus keskustellaan siitä sillon tällön just et pitaiskö Suomessa nyt kaikkien opiskella ruotsia. Ei se mun mielestä tosi mitenkään itseselvä juttu oo koska esimerkiksi jossai itärajalla ku venäjä vois olla hyödyllisempää ja tavallaa että S : Just mistä mä tulen

P : nii et onks se sitten niinku reilua et tavallaa niitten pitää lukee englantia ja ruotsia. Tottakai ne saa venäjääki opiskella mutta on se aika paljon sillee koska kaikilla on se kaks kieltä kuitenkin pakollisena. et ei se oo mikään itsestäänselvä ja helppo juttu missään nimessä.

Nous entrons bien dans les idéologies linguistiques dominantes qui circulent en Finlande : il y a des débats récurrents sur l'utilité des langues pour en justifier l'enseignement et c'est cette utilité du suédois qui est souvent mise en avant dans les discours médiatisés ; mais parfois l'inverse. Pirkko adoucit, en quelque sorte, ses opinions en souhaitant émettre une image positive d'elle-même envers la langue suédoise mais à la fois capable de raisonner en termes d'intérêt et d'utilité, beaucoup valorisés dans les discours idéologiques nationaux.

Tous ces extraits au-dessus montrent une séparation des finnophones et des suédophones dans deux catégories, renforcées par l'idéologie de l'autochtonie, la séparation des élèves dans des écoles suédophones et finnophones et des expériences personnelles. Pour encore illustrer l'idée d'altérité, lié aux langues des autres, nous allons analyser des extraits provenant de l'entretien avec Miina. Elle est une étudiante finlandaise en première année de suédois, qui réfléchit à son identité linguistique. Elle vient de dire qu'elle a des facilités, en général, pour s'adapter aux interlocuteurs quand la chercheuse réagit comme suit :

S : douée en langues étrangères !

M : Ouais, maintenant que tu le dis, c'est vrai, je trouve que c'est important, que si tu parles avec quelqu'un d'une autre langue, tu es en quelque sorte à l'intérieur de sa culture, que tu la respectes réellement et, en quelque sorte, tu joues un peu comme si tu t'en faisais partie. Parce que je trouve que c'est par exemple, très bizarre, que comme touriste on y va et qu'il faut être soi-même et tout ça. Que si on n'a pas de compétences linguistiques, bon tant pis ! Mais toujours, il faudrait avoir quelques connaissances, compétences par rapport à la personne à qui tu vas parler, même seulement « salut », ça fait toujours plaisir, si on sait même un peu la langue de l'autre. Tu vois sur eux, on se sent, ah oui, si à l'étranger, quelqu'un me parlait finnois, ce serait incroyablement fantastique. Comment autrement, je pourrais décrire ?⁴¹²

⁴¹² S : Hyvä vierais kielis!

M : Niin nyt kun sä sanot, se on ihan totta : mun mielest se on ihan tärkeä, et jos sä, kun puhut jonkun vieraskielisen kanssa, oot hänen niinku kulttuurinsa sisällä ni et sä oikeesti niinku kunnioitat sitä ja oot tälle niinkun, vähän niinkun leikit et sääkin oisit niinkun osa sitä. koska mun mielestä on esimerkiksi tosi hassua, että okei, niinkun turistina nyt mennään ja pitää olla niinkun oma ittensä ja tälle. että jos ei oo esimerkiksi kielellisiä taitoja, niin sitten ei voi mitään. mutta aina pitäis niinkun olla jotain niinkun tietoa, taitoa siitä niinkun ihmisestä, jolle sä meet puhumaan, et ihan vaikka "hei" tälleen. Se ilahduttaa aina, jos osaa vähänkin toisen kieltä. Sen näkee niistä, et niinkun tulee ihan semmonen, et vitsi jos

Cet extrait nous permet de mieux comprendre les idéologies linguistiques de Miina : comme réaction à l'énoncé de la chercheuse, elle explique qu'effectivement c'est la capacité de se relater à l'Autre qui prouve une compétence en langue – peu importe à quel niveau on maîtrise la langue de l'autre, l'Autre sera content de voir que l'on démontre une attitude positive et un respect envers sa langue-culture à travers l'usage de sa langue : « tu joues un peu comme si tu t'en faisais partie. » L'utilisation de la langue d'une autre personne est décrite comme un jeu de théâtre. On voit bien que Miina associe fortement la langue à la culture de l'Autre imaginaire. Par son énoncé « comme touriste on y va et qu'il faut être soi-même », elle fait référence aux comportements des touristes qui veulent « être eux-mêmes », c'est-à-dire continuer à s'exprimer dans leur langue maternelle sans faire d'effort pour parler la langue locale.

L'emploi d'une langue locale d'un pays, ici imaginé, est vu comme une expression de respect et de bonne volonté. Notons que cette description du caractère de l'interaction interculturelle correspond à la théorie d'*accommodation linguistique* (*accommodation theory* de David Lewis) qui date des années 1970⁴¹³. Selon le principe de l'accommodation, l'interlocuteur cherche à s'adapter aux attentes et aux comportements communicatifs de ses interlocuteurs en adaptant, par exemple, sa langue, son accent et son attitude⁴¹⁴.

L'universalité des stratégies d'accommodation est une question curieuse et l'accommodation peut être étudiée du point de vue de *présuppositions* ou *recipient design* (on s'adapte son registre langagier selon les attentes présupposées de son interlocuteur) mais aussi du point de vue social dans le domaine de sociolinguistique – on change ses habitudes linguistiques selon la situation et la relation interpersonnelle entre interlocuteurs. Il s'agit de l'intersubjectivité, prise en compte, dans les énoncés émis pour que l'interaction puisse se dérouler de façon satisfaisante. L'accommodation linguistique, typique de Miina et la non-accommodation, décrite

ulkomailla esimerkiksi joku tulis puhumaan mulle suomea ni se olis äärimmäisen hieno juttu.
Joo. Miten muuten mä voisin kuvailla?

⁴¹³ Lewis, D. (1979): "Scorekeeping in a Language Game." *Journal of Philosophical Logic* 8 339-359.

DOI : 10.1007/BF00258436

⁴¹⁴ Albrespit, J. ; Lacassain-Lagoin, C. (2018) De l'accommodation à la non-accommodation : procédés et stratégies – propos liminaire. *Anglophonia*. DOI: 10.4000/anglophonia.1307

dans le cas des touristes qui voudraient être eux-mêmes sans s'accommoder, sont des phénomènes inhérents à la communication⁴¹⁵.

Ensuite, la chercheuse sollicite Miina à décrire son identité par rapport à la langue :

S : linguistiquement

M : Hum, bon. Je ne sais pas, c'est peut-être le cas pour beaucoup de gens dans le monde d'aujourd'hui, mais je remarque que certaines choses, on ne peut pas les exprimer en finnois, que tu dois utiliser des expressions d'autres langues. Ça sonne un peu bête, mais par exemple l'anglais se mélange au finnois, ou à une autre, que tu ne peux pas l'exprimer en mots en finnois, tu dois tout simplement utiliser l'autre langue, que tu maîtrises.

Donc je ne suis pas bilingue, je n'ai pas de, mes parents sont tous les deux finnophones. Nous avons de la famille en Suède mais ils sont très lointains, ou proches mais nous n'entretiens pas trop avec eux⁴¹⁶

Miina lui explique qu'on ne peut pas exprimer exactement les mêmes idées dans différentes langues et que, par conséquent, elle a parfois besoin de s'exprimer dans d'autres langues que le finnois. Cet avis de Miina peut-être compris en termes de représentations linguistiques véhiculées dans différentes langues qui sont aussi culturelles et reflètent leur culture tels qu'utilisées dans leurs mondes sociaux. Les autres langues, dont elle mentionne l'anglais, se mélangent aussi quand elle réfléchit. Ici, elle fait référence au *translanguaging* car elle utilise d'autres langues lorsqu'elle en a besoin pour mieux communiquer ou conceptualiser ses idées.

⁴¹⁵ Giles, Howard (Dir.). *Communication Accommodation Theory. Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

⁴¹⁶ S : Kielellisesti?

M : Mmm. No. Mä en tiedä, se voi ehkä olla aika monella nykymaailmassa vähän tälleen, mutta mä huomaan, että om jotkut asiat niinku, ettei niitä pysty ilmaseen suomen kielellä. et sun täytyy käyttää niinkun jonkun muun kielen ilmaisuja. niinku, se kuulostaa ehkä vähän hölmöltä, mutta et esimerkiksi englantia sekottuu suomeen tai ihan joku muu, et sä vaan et pysty pukemaan sitä suomeks sanoiks. sun pitää sit vaan yksinkertaisesti käyttää sitä toista kieltä. mitä sä osaat, Niin niin mä en oo kakskielinen, et mulla ei oo mitään tämmösiä niinkun, et mun vanhemmat on molemmat ihan suomenkielisiä. Meillä on sukulaisia kyllä Ruotsissa, mutta he on kyllä hyvin kaukasia tai läheisiä sukulaisia, mutta ei olla kauheesti heidän kanssa tekemisissä.

Nous repérons l'idéologie d'autochtonie ici : étant donné que Miina est née dans une famille d'origine finnophone, elle ne se positionne pas comme bilingue ou plurilingue. Elle explique, par la même occasion, qu'elle connaît des Suédois en mentionnant ses membres de famille en Suède mais aussi le fait que cette famille proche ne fait pas partie de son réseau social primaire. Elle signale ainsi qu'il ne s'agit pas de locuteurs avec qui elle pratique le suédois : elle ne profite donc pas de cette affordance sociale, pourtant perçue car abordée comme une possibilité potentielle de parler suédois.

L'idéologie d'autochtonie est présente dans les discours des apprenants mais parfois, elle est également contestée. Nous allons maintenant analyser ce type d'occurrences.

9.3 Remise en question de l'idéologie de l'autochtonie

En parlant de son objectif, Pia conteste l'idéologie de l'autochtonie, dans une mesure, lorsqu'elle décrit son objectif d'apprentissage en suédois :

J'aimerais améliorer ma compétence orale. Je remarque, j'ai fait énormément de progrès comme rédacteur. Nous avons beaucoup rédigé donc ces études ont bien développé ça, mais ensuite l'oral – il y en a aussi et du vocabulaire – mais j'aimerais que ça soit relativement courant pour que je puisse l'utiliser dans la vie professionnelle, c'est mon but. Je ne m'attends pas à plus que ça, je n'ai pas besoin de sonner suédois, je veux juste avoir, parce que j'ai une base structurale et grammaticale relativement bonne donc j'aimerais construire là-dessus la compétence à l'oral.⁴¹⁷

⁴¹⁷ Mä haluaisin parantaa just sitä suullista taitoa. Mä huomaa, että mä oon kehittynyt ihan hirveesti kirjottajana. Me ollaan kirjoitettu tosi paljon et nää opinnot on kyllä kehittänyt sitä. Mut sitte se suullinen – on sitäkin ja sanavarastoa – mutta niinkun no se että se vois olla suht sujuva, et mä voisin käyttää sitä vaikka työelämässä. Se on mun tavote. Mä en odota mitään sen kummempaa, mun ei tarvi kuulostaa ruotsalaiselta, mä haluan vaan et mul ois niinku, kun se on semmonen suht se sellanen rakenteellinen ja kielipiillinen semmonen perushyvä pohja ni sit vaan haluaisin rakentaa siihen sitä suullista taitoa.

Pia évoque implicitement le *rikssvenska* comme la norme pour une maîtrise idéale de suédois (locuteur natif comme modèle d'acquisition) selon l'idéologie d'autochtonie et de monolinguisme. Pourtant elle exprime qu'elle n'a pas besoin de se faire passer pour un suédois mais qu'il suffit d'avoir un niveau suffisant qui lui permette de travailler en suédois.

Une deuxième occurrence où la participante remet en question l'idéalisation du locuteur natif monolingue est avec Miina. Nous nous sommes engagés dans la négociation du plurilinguisme avec Miina en parlant de la variation dans la maîtrise linguistique des locuteurs d'une langue. Par suite de cet échange la chercheuse lui pose la question suivante :

S : Tu ne penses pas que tu pourrais aussi te considérer plurilingue ?

M : Si, vraiment, parce que justement le fait que j'utilise plusieurs langues tous les jours et non pas seulement à l'école mais ici, ça vient tout seul ! Oui, oui !

S : le quotidien dans plusieurs langues.

M : Tout à fait, donc si on ne le définit pas que tu es né quelque chose, que tes parents sont des locuteurs d'une langue et l'autre d'une autre, bon sans doute je suis une personne plurilingue.⁴¹⁸

Cet extrait illustre la manière dont les idéologies dominantes de monolinguisme et d'autochtonie exprimées par Miina dans des discours cités plus haut peuvent être reconsidérées de différents points de vue : notamment par l'idée que le plurilinguisme peut être défini comme un panel de compétences multilingue imparfait. C'est bien en dialogue que l'on renforce ou réfute des idéologies

⁴¹⁸ S: Etkö säkin voisi ajatella olevasi monikielinen?

M: Niin, no todellakin, koska niinkun just tää, että mä käytän niinkun monia kieliä ihan jokapäiväisesti ja ihan niinku en siis vaan koulussa vaan ihan täällä niinku Se vaan tulee! nii nii

S: Arkea monella kielellä.

M: Nimenomaan, et jos sitä ei määritellä just tällee, et sä oot syntyperäsesti joku et sul on vanhemmat toisen kielen puhujia ja toinen toisen, nii nii ehtottomasti mä oon monikielinen ihminen.

naturalisées. Ici, on conteste l'idéalisation du locuteur natif même si on reconnaît que c'est l'idée du monolinguisme des deux parents, ayant chacun une langue maternelle, qui définit souvent comment l'enfant sera catégorisé comme membre de communauté(s) linguistique(s). Ce ne serait pas en apprenant des langues dans le milieu scolaire qu'on pourrait devenir des locuteurs légitimes sans ascendance native.

Une telle idéologie a de fortes conséquences sur l'auto-catégorisation par des apprenants de langue, ce que nous pouvons constater donc au sein des participants représentant la majorité finnophone des habitants en Finlande. Si cette dichotomie natif/non-natif se manifeste de façon marquante chez ces apprenants particulièrement positifs et motivés à nouer des contacts avec les membres de communauté suédophone du pays, n'est-elle pas aussi présente auprès de la population d'autres origines ? Quelles sont leurs possibilités d'identification positive comme membres locuteurs légitimes aux communautés finnophone et suédophone du pays ?

Miina, continue ses réflexions en parlant de la catégorisation des locuteurs natifs et des apprenants :

M : Et ça, je trouve très intéressant justement la façon dont on nous – comment est-ce possible, justement le fait, que quelqu'un peut avoir de très bonnes compétences dans un certain domaine d'une langue mais par exemple, on sépare justement l'oral et l'écrit, ou l'écoute, oui, la compréhension, donc il y a tellement de sous-catégories qu'il faudrait peut-être prendre juste une et la mesurer. Je trouve marrant qu'il faut classer les personnes de cette façon-là. Dans certains cas, ça peut être important, mais je ne sais pas. C'est un peu amusant. Je trouve que ce type de catégorisation est même autrement un peu.. voilà quoi

S : pas tellement chez nous, les plus jeunes ?

M : C'était aussi intéressant, ce que t'as dit que par exemple une personne qui a étudié, on suppose par exemple qu'il y a une personne au Japon, qui apprend le finnois depuis plusieurs années, elle est très douée là-dedans et on la compare par exemple à un jeune finlandais, qui vient tout juste de terminer l'école fondamentale mais avec des mauvaises mentions, qu'il n'est pas doué même linguistiquement parlant, donc ils sont à des niveaux très différents

S : oui et ça influence aussi le vocabulaire, le réseau, la littérature, le Kalevala et cetera⁴¹⁹

Miina se réfère à la catégorisation des locuteurs comme natifs ou non-natifs alors qu'en réalité, il peut y avoir beaucoup de variation dans la maîtrise d'une langue parmi ses locuteurs, ici, le finnois. La chercheuse réagit en exprimant que l'environnement et le monde vécu ont aussi un impact sur l'évolution des registres de langue de chacun quand Miina continue notre conversation par une anecdote personnelle. Elle se met à parler de l'emploi des structures grammaticales en allemand :

M : Ouais, et nous aussi, j'avais un cours d'allemand au centre des langues et ici aussi, notre enseignant-e a raconté, ce que je trouve tout bizarre, que les jeunes allemands ne savent plus employer certains trucs importants – des points très importants qu'on nous insiste dessus qu'il faut absolument maîtriser ces points et que vous n'arrivez pas à vous débrouiller sans, Donc les jeunes allemands contemporains, qu'ils ne les utilisent plus. Ils ne comprennent pas par exemple ce qu'est le génitif en allemand mais ils utilisent, il a raconté un exemple que le génitif est en train de disparaître et que c'est le datif qu'ils emploient à sa place, un truc pratique, qui était à mon avis tout – c'était marrant de suivre, que tout le monde était, au moins moi, je le ressentais comme ça que ça avait toujours été un truc qu'il faut absolument les maîtriser. Ça a été instruit, mais puis une personne germanophone dès sa naissance, donc elle, non.

S : et l'ordre des mots, c'est à la base de l'anglais

M : Oui, dans tous les cas

⁴¹⁹ M: Ja toi on mun mielestä tosi kiinnostavaa, just tommonen, että miten meitä - et miten se on mahdollista, just tää, et jollain voi olla niin hyvät taidot toisessa kielen osiossa mut esimerkiksi just erotellaan just suullista ja kirjallista taitoo tai ihan kuulemista, niin, ymmärrystä. niin niin siinä on niin paljon monia osa-alueita et sit pitäis varmaan ottaa vaan yks ja sitä mitata sitten. Et niinku, musta on jännää, että täytyy tällä lailla luokitella ihmisiä. Joissain asioissa se on ehkä tärkeä, mutta emmä tiedä. Se on vähän hassua. Tämöinen luokittelu on mun mielestä muutenkin vähän niinkun niin.

S: ei kovin niin meillä nuoremmilla

M: Toi oli kiinnostavaa myös, mitä sä sanoit siitä, että niinkun esimerkiksi jollain, joka on opiskellu ihan oletetaan vaikka että japanissa on henkilö, joka on opiskellu suomea ihan hullun monta vuotta. On hyvin taidokas siinä, ja verrataan häntä vaikka suomalaisen nuoreen, joka on just ja just päässy peruskoulun läpi huonoin arvosanoin kylläkin, ei mitenkään lahjakas tällä lailla kielellisestikään. niin niin he on ihan eri tasoilla

S: joo, ja vaikuttaa sanavarastoonkin...elämänpiiri, kirjallisuudet, kalevalat ja muut.

S : les différents environnements ont beaucoup d'impact

M : Oui et surtout l'impact de l'anglais, c'est assez important de nos jours⁴²⁰

Le choix de mots de Miina tel que « ils ne savent pas employer » ou « ils ne comprennent pas » expriment que Miina se positionne comme compétente par rapport à ces locuteurs natifs évoqués. Elle parle de l'emploi normatif du génitif, qui a été présenté par ses enseignants comme un trait de langue standard indispensable. Elle avait donc été étonnée d'apprendre qu'il existe des locuteurs natifs qui ne savent pas utiliser le génitif. Même si Miina parle de la variation de la langue allemande au sein de la population native, elle semble juger cette variation par rapport au modèle de langue standard.

Elle ne conteste pas le besoin d'employer le génitif et ne montre pas envisager l'emploi du datif. Elle montre, par cette anecdote, qu'elle est au courant du fait qu'il existe des locuteurs natifs qui arrivent à vivre le quotidien sans recours au génitif mais elle évoque l'idée qu'il existe du mauvais langage (non-standard) et du bon langage (standard). La chercheuse mentionne alors le fait que ces jeunes locuteurs qui utilisent le datif préfèrent également l'ordre des mots à l'anglaise (la place de verbe) quand on conclut le discours par un accord que l'anglais a un impact sur d'autres langues.

⁴²⁰ M: Ni he on, nuoret nykysaksalaiset, et ei he käytä enää niitä. He ei ymmärrä esimerkiksi, et mikä on saksan genetiivi. Et he käyttää, se kerto esimerkin niinkun, et genetiivi on jäämässä pois ja se on datiivi, mitä he käyttää niinkun sen sijasta. tämmönen käytännön juttu, joka oli mun mielestä ihan kaikki - se oli ihan hauska seurata, että kaikki oli, mä koin sen ainakin silleen, että ku se on aina ollu semmonen, et nää on pakko osata. Se on opetettu, ni sitte semmonen henkilö, joka on syntymästään asti ollu saksankielinen nii nii. sit se ei.

S: sanajärjestys englannin pohjalta

M: nii kuiteski.

S: eri ympäristöt vaikuttaa tosi paljon

M: Niin on, niin on, varsinkin sen englannin vaikutus, se on tosi iso nykypäivänä.

S: Kyllä.

10 HIERARCHISATION DES LANGUES : ATTITUDES LINGUISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT

Nous allons maintenant étudier des discours des apprenants qui peuvent être générés par des attitudes linguistiques émanant de leur environnement écolinguistique – il ne s'agit pas forcément des idéologies linguistiques dominantes et universelles. Les attitudes linguistiques envers la langue et sa communauté linguistique sont déclarées positives par l'ensemble des apprenants des trois pays. Toutefois, il y a des différences dans les attitudes linguistiques présentes dans l'entourage social des apprenants. Même si leurs propres attitudes linguistiques sont positives, les attitudes de leur réseau social ne le sont pas automatiquement. A présent, nous allons cerner quelques problématiques émergentes, en commençant par les attitudes linguistiques envers le suédois de Finlande. La catégorisation des locuteurs selon leur langue d'origine et la pression sociale de la part des groupes d'amis, du personnel de l'école ou d'une communauté linguistique sera mise en évidence dans les anecdotes des apprenants.

10.1 Attitudes négatives de l'entourage social – devoir se justifier son choix de langue

Un discours des apprenants finlandais méritant d'être abordé est celui qui consiste à devoir systématiquement justifier son choix personnel d'étudier le suédois à l'université à son entourage social. Dans l'extrait suivant, Miina explique met en lumière une différence de valorisation dans la façon de voir les études de suédois et les études d'anglais. Très spontanément, la chercheure lui avait raconté une petite

anecdote de sa vie en réaction à un commentaire de Miina. La chercheuse lui a raconté les propos d'une personne qui lui avait dit qu'il fallait étudier le droit ou devenir médecin, et que cela ne servait à rien d'étudier des langues à l'université. Cette anecdote mène Miina à réagir. Elle choisit de raconter plus en profondeur comment ses amis se positionnent vis-à-vis de ses études universitaires de suédois :

M : J'ai connu tout à fait la même chose, mes amis ont toujours été – ils ont très fortement remis en question mon choix, et aussi, notamment, le fait que j'étudie⁴²¹ le suédois. Ce qui est aussi curieux, ma copine étudie l'anglais, hum, alors ça peut aussi être dû à ça, ou alors peut-être que nos autres potes ne peuvent pas lui dire, mais elle n'a jamais eu ce type de commentaire : « Mais allô, pourquoi tu étudies l'anglais ? »

Ça va de soi que les autres étudient l'anglais, mais « qui veut étudier le suédois ? » ! Il faut être fou/folle pour étudier le suédois ! Alors là aussi, on voit peut-être la différence d'opinion.⁴²²

Miina éclaire l'attitude envers le suédois et l'anglais de ses amis dans ce passage : l'apprentissage de l'anglais comme spécialité est vu comme quelque chose de normal et tout à fait acceptable tandis que l'apprentissage de suédois est fortement remis en question. Nous interprétons son énoncé « alors ça peut aussi être dû à ça, ou alors peut-être nos autres potes ne peuvent pas lui dire » voulant dire que c'est le statut de l'anglais comme lingua franca incontestable et son utilité qui influence les attitudes de ses amis ou bien c'est une question de la personnalité de l'amie angliciste : on oserait alors moins bien la critiquer. Nous continuons l'entretien :

⁴²¹ Pour « étudier » une matière et une langue, on utilise le verbe « lire » en finnois et en suédois, ce qui peut également témoigner d'une idée de ce qu'est que l'étude : on lit quelque chose. L'écrit est alors très important.

⁴²² Mul on ollu ihan sama, et kaverit on aina ollu niinkun hyvin, kyseenalaistanu tän mun valinnan ja hyvin vahvasti myös sen myös, et miks mä luen nimenomaan just ruotsia. et he on ollu hyvin niinkun et 'ei voi ikinä ymmärtää miks mä voin haluun lukee ruotsia ja tälle. mikä on jännää, mun kaveri opiskelee englantia öm no se voi johtua myös siitä, että ehkä sitten nää toiset kaverit ei hänelle niin pysty sanomaan, mutta, että ei hän oo saanu tämmöstä kommenttia koskaan et mitä sä englantia luet. sehän on ihan selvää, et toiset opiskelee englantia, mut kuka haluu ruotsia opiskella? Sehän on ihan hullu, joka ruotsia opiskelee! Niinku, että tässäkin ehkä näkee sitten mielipide-eron.

S : l'attitude par rapport à la langue, il y a des différences.
M : oui et aussi, ils ont été très, ils ont jamais, ouais, l'anglais il en était peut-être une langue qui était OK sympa mais comme le suédois était difficile, ça ne les a pas intéressé, ils en ont gardé une conception négative, ce qui m'énerve beaucoup parce que j'essaie toujours de, bon, je ne sais pas ? m'expliquer. C'est un peu dommage ! mais je ne pense même pas que ça dépend de l'enseignant, c'est vraiment un truc d'attitude.⁴²³

Miina essaie de chercher des explications à la négativité de ses amis dans leurs difficultés d'apprentissage, contrairement à l'anglais, mais elle insiste sur le fait que cette attitude n'était pas forcément causée par leurs enseignants de suédois. Elle établit un lien entre la représentation du suédois comme une langue difficile à apprendre et le manque d'intérêt qui s'en suivait dans le cas de ses amis. Tout à la fin de l'entretien, Miina revient sur le sujet en parlant de la situation linguistique personnelle de sa meilleure amie :

M : Et ce qui est le plus bizarre, c'est que ma meilleure amie, qui est peut-être le plus en mode "jamais de suédois" de nous tous, elle a plein de suédois, des relations avec des suédophones de Finlande : ses cousins sont suédophones de Finlande ; elle a plein de famille qui habitent, par exemple, en Norvège. Donc je me suis toujours demandé « comment en est-on arrivé là ? » car elle aurait pu toujours parler suédois avec ses cousins ! J'ai toujours été jalouse que « tu ne t'en profites pas » !

Et je m'en souviens que c'était marrant une fois, quand elle m'a raconté que, je pense que sa grand-mère est suédophone de Finlande, donc elle lui avait bien sûr demandé, à ma copine, toute emballée « comment ça va, les études de suédois »? Et voilà et ma copine était tellement embarrassée par rapport à ça comme elle ne pouvait pas dire à

⁴²³ S : suhtautuminen kieleen, on eroja

M : niin, niin ja vanhat kaveritkin, ni he on ollu hyvin, ei oo koskaan no, joo, se englanti on ehkä ollu semmonen, mikä on ollu ihan OK-kivaa, mut sitte ku se ruotsi on ollu vaikeeta, se ei oo kiinnostanu niin siitä on jääny heille tosi semmonen negatiivinen, negatiivinen niinku näkemys.. Joka ärsyttää mua tosi paljon, koska niinku mä koetan aina sitte niinku. Niin emmä tiedä? selitellä kauheesti itteeni. Se on vähän harmi! Mun mielest se ei johdu ees esimerkiksi opettajasta, vaan se on hyvin tämmönen niinku asennehomma

sa grand-mère que ça ne l'intéresse pas. Je ne sais pas, très bizarre ? Comment est-ce possible ?⁴²⁴

Malgré des membres de familles suédophones, cette amie n'avait pas d'attitude positive envers le suédois et son usage. Miina explique qu'elle aurait pu profiter de ses contacts suédophones comme une aide, une *affordance* d'apprentissage. Miina n'arrive pas à comprendre ses amis, mais cela n'empêche pas d'étudier le suédois dans un objectif professionnel. Elle a simplement l'habitude de devoir se défendre, par rapport au suédois, dans son quotidien. Par ces anecdotes personnelles, elle démontre qu'elle est au courant et même en contact régulier avec des discours négatifs sur le suédois en Finlande.

En effet, ce problème d'attitude du réseau social a été mentionné à plusieurs reprises pendant les entretiens. Un phénomène particulier a pourtant émergé dans nos données d'entrevue : Contrairement à nos attentes, plusieurs étudiants ont eux-mêmes déclarés qu'ils partageaient cette attitude problématique au collège.

⁴²⁴ M: ja mikä hassuinta, tällä mun parhaalla kaverilla, joka on ehkä eniten tämmönen, että "ei ikinä ruotsia". Hänellä on tosi paljon ruotsa niin kun suhteita suomenruotsalaisiin: hänen serkut on suomenruotsalaisia; asuu paljon sukulaisia esimerkiksi norjassa. Siis mä oon aina ihmetelly, et miten täs on käynyt tälle, et ku serkusten kanssa ois aina voinu puhua ruotsia! siis mä oon aina ollu kateellinen, että sä et hyödynnä tätä!
ja mä muistan, että joskus oli hassu, kun se kerto mulle, että tota, hänen isoäitinsä mun mielestä on suomenruotsalainen ja sitten niin niin oli tietysti kysynyt tältä mun kaverilta kauheen innoissaan, että "no mites se ruotsin opiskelu sujuu" ja tälleen niin, niin tää mun kaveri oli kauheen nolona siitä, että ku ei voi sanoa tälle isoäidille, että ei se kiinnosta. Emmä tiedä. Tosi hassua. Miten voi olla niinku niin?

10.2 Attitudes négatives antérieures envers le suédois de Finlande

Comme on pouvait s'y attendre, les apprenants finlandais ont tous fait référence au collège où certains de leurs camarades de classe avaient une attitude négative envers le suédois. Même une partie des apprenants interrogés avaient eux-mêmes, à cette époque, une attitude négative envers le suédois.

Un exemple de ce phénomène est Aada, une spécialiste en suédois qui n'avait pas apprécié le suédois au collège. Nous venons de lui demander ce qu'elle a particulièrement aimé dans la langue suédoise pour l'avoir choisi en spécialité au lieu du français ou de l'anglais, qui sont aussi des langues qu'elle avait étudiées. Aada ne répond pas directement à notre question mais se met à raconter son problème d'attitude négative envers la langue suédoise :

Bon, quand j'étais au collège j'avais un gros problème d'attitude. Maintenant je trouve ça assez intéressant. Mais j'ai toujours été douée en anglais et puis j'ai pensé qu'une nouvelle langue allait commencer et que je voulais être douée là aussi. J'ai, je pense que je suis peut-être généralement douée en langues. Et puis, quand ça a commencé, je ne l'aimais pas. Je trouve que notre professeur était assez mauvais. Il était plutôt ennuyeux. Je sais pas. Quand on étudie au collège, enfin on étudie pas vraiment là-bas, mais je me souviens que je pensais : « Cette langue est tellement dégueulasse et elle est pas jolie » et je me souviens que c'était en 9ème, c'était un examen de suédois « je déteste ça, je vais jamais avoir besoin de ça, nulle part ! » C'était comme ça, mais j'ai eu de plutôt bonnes notes quand même parce que je travaillais car je voulais quand même être une bonne élève.⁴²⁵

⁴²⁵ Nå när jag gick på högstadiet så hade jag ett stort attitydproblem det var. Nu tycker jag att det var ganska intressant men det var så att när jag har jag har alltid varit bra på engelska och sen tänkte jag att nå ja, nu börjar det ett nytt språk så jag vill vara bra på detta också. jag har, jag tänkte att jag är kanske allmänt ganska bra på språk och sen. Nå sen när det började så jag jag tyckte inte jag tycker att vår lärare var ganska dålig, eller mindre bra ha ha han var lite nå tråkig och jag vet inte men när man studerar på högstadiet så är allting, nå man inte riktigt studerar där man bara och sen jag minns att jag tänkte "Ju det här språket, det är så, det är så äckligt och det är inte liksom vackert och jag minns det så bra när jag var när jag gick på nian kanske och det var var det sista svenska provet på gymnasiet och

Cette citation illustre l'attitude linguistique négative d'Aada au collège vis-à-vis du suédois mais nous notons qu'elle voulait être une bonne élève, ce qui implique un travail personnel malgré son adhérence aux valeurs négatives de ses camarades proches envers le suédois.

Notre deuxième exemple, pour illustrer ce même phénomène est Maija, apprenante de 27 ans ayant passé le baccalauréat à l'âge adulte en 2012. Elle avait déjà mentionné son aversion envers le suédois dans son adolescence et nous reprenons le sujet comme suit :

S : Tu détestais le suédois obligatoire ?

M : Moi aussi. Après le coup, c'est facile à dire que quand j'allais au collège, je n'avais pas encore vraiment d'attitude envers la langue suédoise mais les autres élèves du collège ont très vite socialisé à ça, quand on entend des discours comme quoi le suédois est dégueulasse et difficile et stupide et horrible, bon on commence à se comporter de cette façon-là, c'était pour m'intégrer dans le groupe d'amis et pour être d'accord.

Et puis, une fois qu'on avait adopté cette attitude à l'école : « ça ne m'intéresse pas et je ne veux pas » donc ensuite à l'école de commerce, c'était de la peine, les cours de suédois. Mais après, quand je suis allée au lycée en cours du soir, j'ai pris un cours préparatoire de suédois pour commencer et ensuite je me suis mise à passer les cours de suédois d'une façon systématique et j'ai réussi à prendre une emprise sur le suédois et ensuite ça m'a enthousiasmé : C'est cool et ça sonne sympa et plutôt facile, plus facile que les maths et j'en ai devenue tellement éprise que je me suis lancée pour les études de suédois

S : Le prof était tellement bien ?

M : Mon professeur au lycée était très doué, c'était le même professeur qu'en anglais, c'est sûr que ça a influencé mon choix de carrière, mais oui, je ne me souviens même pas comment était mon professeur de suédois au collège, c'est juste que les amis et les discours répandus sur le suédois forcé et tout ça, ça m'a dégouté avant même que je sois capable de formuler ma propre idée de ça.⁴²⁶

jag var liksom ”Jag hatar det här, jag hatar det. Jag kommer aldrig nånstans... Det var så att men jag fick ganska bra betyg ändå eftersom jag studerade eftersom jag ville vara bra ändå

⁴²⁶ S: inhosit pakkoruotsia?

M: Mäkin tällee jälkeen päin on helppo sanoa, kun mä menin mä menin yläästeelle, ni mulla

Ce passage met en avant une pression sociale ressentie de la part des adolescents ainsi que les discours médiatisés qui remettent régulièrement en question la légitimité du statut du suédois comme langue obligatoire dans le système scolaire. L'attitude négative personnelle de Maija est justifiée par sa volonté d'affiliation au groupe d'amis qui avaient cette attitude. Cette volonté d'affiliation aux groupes d'amis avait mené ces apprenantes à adopter l'attitude environnante remettant en cause l'intérêt d'apprendre le suédois en Finlande.

Encore un exemple est le cas de Sakari, loué par son enseignant pour sa prononciation excellente du suédois, qui vient de nous raconter son objectif professionnel comme enseignant de suédois. Il continue par expliquer son rapport avec le suédois :

Sinon, c'est un peu comme un hobby peut-être, donc je ne serai jamais un chercheur en linguistique, mais on ne peut jamais dire jamais, n'est-ce pas ? ça m'est arrivé, je l'ai dit au lycée « je n'aurai jamais besoin de suédois dans ma vie. Genre, peu importe ce que je ferai » mais là on voit.⁴²⁷

ei oikeestaan ollu mitään asennetta ruotsin kieltä kohtaan vielä, mutta se yläasteen ne muut oppilaat hyvin äkkiä niinku sosiaalisti siihen, että ku muualta tuli sitä puhetta, et ruotsi on inhottavaa ja vaikeeta ja tyhmää ja kamalaa niin sit sitä vaan alko käyttäytymään sillä tavalla ja ja niinku että sulautu siihen kaveriporukkaan ja oli samaa mieltä. ja sitte taas ku peruskoulussa ei niinku, sitte otti, otti sen asenteen, et ei kiinnosta eikä haluu ni sit ku ei ollu mitään perustuksia ni sit esimerkiksi kauppiksessa ruotsin tunnit, ni ne oli yhtä tuskaa. Mut sit ku mä menin tota lukioon aikuislinjalle, iltalinjalle, niin sit mä otin ensin yhen ruotsin semmosen preppauskurssin ja sitte lähin ihan niinku järjestelmällisesti tekee ne, ne kaikki kurssit siitä. ni kyl mä sit, sit mä sain niinku otteen siitä kielestä ja sit mä innostuin siitä. ja sit mä et 'täähän on kivaa ja kivan kuulosta ja no, suht helppoo, helpompaa ku matikka' ja niinku tykästyin siihen sitten niin paljon et lähin opiskelee sitä.

S: Opettaja oli hirveen hyvä?

M: Mun lukion ruotsin opettaja oli tosi hyvä. Se oli sama opettaja ku oli englannissaki. varmasti vaikutti tähän uravalintaan! mutta tota noin niin emmä ees muista minkälainen mun yläasteen ruotsin opettaja oli, mut se oli vaan, et ne kaverit ja se yleinen puhe siitä pakkoruotsista ja kaikkee, ni se sai niinku inhoomaan sitä ennenku oppi ite muodostaa sen käsityksen siitä. niin tota.

⁴²⁷ Annars är det lite som en hobby kanske, så att jag kommer inte bli nån språkforskare. Man kan ju aldrig säga aldrig, vad? Så hände det, jag sa ju det i gymnasiet: ”jag kommer aldrig behöva svenska i mitt liv” liksom, skitsamma vad jag håller på, och nu ser man liksom.

Sakari, en conformité avec les autres apprenants finlandais interrogés, constate qu'il considère l'apprentissage du suédois comme un loisir : c'est un plaisir de pratiquer le suédois et son but n'est pas de devenir linguiste – une affirmation qu'il a pu émettre en référence à la chercheuse. Quoi qu'il en soit, il finit par raconter son attitude anti-suédois au lycée. L'idéologie d'utilité hiérarchisant les langues émerge dans son discours : « je n'aurai jamais besoin de suédois dans ma vie ». C'est bien ce discours idéologique qui est amplement recyclé par des adolescents d'origine finnophone et qui leur semble comme un argument plausible dans le contexte finlandais.

10.3 D'une attitude linguistique négative vers une attitude positive : changement d'attitude dû à une expérience positive personnelle

En effet, les apprenants cités au-dessus avaient tous vécu des expériences personnelles positives qui les ont fait changer radicalement d'attitude, au point de choisir les études de suédois comme spécialité à l'université. Ces expériences impliquent un enseignant de langue suédoise particulièrement inspirant et motivant pour tous sauf pour Sakari, qui lui avait réévalué son attitude lors de son séjour Erasmus en Suède. Par la suite, il avait décidé de rester dans le pays pendant quelques années.

Aada, quant à elle, avait complètement changé d'attitude envers la langue suédoise et son apprentissage au lycée grâce à son enseignant exceptionnel. En revanche, puisqu'il s'agit du suédois et qu'elle n'avait pas envie de paraître comme la préférée, elle avait caché son appréciation du suédois comme matière scolaire même à ses meilleurs amis au lycée. Elle avait ressenti que son enseignant du lycée faisait des efforts pour assurer que chaque étudiant apprenne quelque chose. Elle nous a donné un exemple de la posture de l'enseignant qui se montrait à l'écoute de ses élèves :

Donc j'ai fait ça, aha ha un peu en cachette, lorsqu'on faisait des exercices dans la classe et l'enseignant marchait dans la classe je lui disais « Hé, j'ai une question, peux-tu m'aider avec ça ? » et après j'étais tellement heureuse quand je savais ce qu'il y avait écrit sur le blog et j'ai appris des choses super pratiques sur le maquillage grâce à l'enseignant.⁴²⁸

En effet, cet enseignant de suédois avait assisté Aada dans la traduction des blogs de mode suédois, ce qui l'avait motivée à investir en apprentissage du suédois. L'enseignant s'était intéressé aux centres d'intérêt personnels d'Aada, ravie de son aide. La langue suédoise était donc positionnée comme authentique et utile pour Aada : l'apprentissage du suédois lui a permis d'accéder aux informations intéressantes sur la mode et le maquillage. Les étudiants ayant changé d'attitude envers l'apprentissage du suédois nous ont raconté des anecdotes personnelles de ce type en soulignant leur appréciation de la personnalité d'un enseignant particulier passionné.

Aada a fini par demander à son enseignant de passer le suédois comme langue A au baccalauréat⁴²⁹. Il faut savoir qu'une langue A apporte plus de points au baccalauréat qu'une langue B ou C, examens moins difficiles, ce qui était donc un choix stratégique par Aada pour obtenir plus de points au baccalauréat. En revanche, Aada a caché son intention de passer l'épreuve de suédois comme langue A à tous ses amis du lycée, ce qui démontre bien de la tension particulière de la langue suédoise dans son réseau social.

Ce phénomène de changement quasi-total d'attitude linguistique peut être compris comme un changement idéologique, et de perspective : l'attitude négative est alors socialement partagée avec son groupe de référence (amis) donc convaincante tandis que l'attitude positive résulte en acceptation du suédois comme la deuxième langue légitime de l'Etat.

⁴²⁸ men så jag gjorde det, ehehe liksom, lite i smyg när vi, när vi när gjorde övningar i klassen och läraren gick runt där och jag var liksom "hej, jag har en sån så kan du hjälpa med det här. så jag så det. och så gjorde jag så, att jag var liksom hur lycklig som helst när jag visste vad det var som står där på bloggen och jag lärde mig jättenyttiga saker om make-up under läraren.

⁴²⁹ La langue A signifiant, dans le système scolaire finlandais, la première langue étrangère (ou deuxième langue nationale : suédois) à étudier débutée à l'école élémentaire. L'épreuve est donc plus difficile que l'épreuve de langue B, ce qui correspond à une langue étrangère ou suédoise débutée au collège. La langue C correspond à une langue débutée au lycée.

En effet, la plupart d'apprenants interrogés n'ont pas souhaité se prononcer sur le débat de suédois obligatoire. Ils ont ainsi émis l'impression qu'ils s'adhèrent, sans réserve, au *status quo* concernant le statut du suédois de Finlande comme deuxième langue nationale.

10.4 Discours des apprenants de finnois en Suède : droits à l'enseignement

Les attitudes linguistiques des apprenants de finnois en Suède autodéclarées sont positives envers le finnois. Les apprenants qui se trouvaient dans les deux groupes destinés aux débutants avaient comme objectif d'apprendre à communiquer en finnois. En revanche, les apprenants du groupe avancé souhaitaient approfondir leurs connaissances grammaticales et lexicales en finnois. Parmi les apprenants interrogés il y a aussi cinq apprenants d'origine suédophone, même si la plupart d'apprenants ont des origines finnophones. Ces apprenants souhaitent communiquer en finnois avec leurs proches. Nous allons décrire le cas de deux étudiantes des deux groupes des débutants pour illustrer leurs attitudes positives mais aussi des idéologies linguistiques propres au contexte écolinguistique suédois.

Les étudiants interrogés ne critiquent pas ouvertement ni l'école ni les attitudes des Suédois envers le finnois, mais il est apparent que les politiques linguistiques éducatives, notamment de fermeture des écoles bilingues et des filières finnoises, se reflète dans les biographies langagières des apprenants. Le fait de proposer des cours de finnois uniquement le soir revient systématiquement dans les témoignages.

Lena Ekberg, chercheure qui étudie le langage ainsi que l'utilisation des langues parmi les jeunes élèves ayant le suédois comme langue seconde, nous répond à une question qui nous a troublée lorsque nous lisions des programmes éducatifs suédois où la notion de « hemspråk », littéralement « langue du foyer » avait soudainement disparu. Il ne figure plus dans les documents officiels que la notion de l'enseignement de la langue maternelle. En effet, Ekberg explique dans un entretien paru dans la

revue Nordiques⁴³⁰ que la Suède a décidé de promouvoir la langue maternelle des élèves, afin qu'ils puissent mieux se développer au niveau cognitif grâce à une meilleure compréhension des enseignements dans leur langue maternelle.

Cette volonté politique de dispenser des enseignements dans les langues maternelles des élèves, selon le rapport d'Olle Josephson sur la situation linguistique de la société suédoise⁴³¹, n'était pourtant pas le cas en 2013. L'adoption du terme *langue maternelle* comme unique descripteur des langues d'origine des élèves est ancrée dans l'idée qu'on obtient des meilleurs résultats d'apprentissage lorsque la langue d'enseignement et la langue maternelle de l'élève. Logiquement, il faut alors soutenir le développement de la cognition dans la langue maternelle des élèves, faute à quoi ils sont désavantagés pour apprendre à conceptualiser et à approfondir leurs connaissances en suédois ou en anglais. Le terme de langue maternelle sonne également plus valorisant que la dénomination *langue du foyer*.

Dans le cas du finnois, est-ce qu'on peut véritablement parler de l'enseignement de la langue maternelle lorsque les enseignements ne sont pas dispensés d'une façon successive et que les enseignants ne sont pas spécialisés dans l'enseignement du finnois en tant que langue maternelle ? Il ressort de nos données que tous les 10 apprenants d'origine bilingue interrogés avaient auparavant participé à l'enseignement de finnois, soit dans une filière finnoise (deux étudiantes plus âgées qui ont toutefois dû arrêter le finnois au collège car la section avait disparu), soit en cours de finnois *hemspråk* à l'école, soit en cours du soir, par exemple dans des universités populaires lorsque l'accès aux enseignements de finnois faisait défaut à l'école. Pour illustrer cela, nous avons traduit deux commentaires provenant du questionnaire :

J'ai suivi un cours du soir qui a duré 10 soirs dans une université populaire, il y a peut-être 5 ans. Je n'y ai rien appris dont je me souviendrais aujourd'hui.

⁴³⁰ Nordiques (2012). Entretien. Lena Ekberg, Directrice du Conseil des langues de Suède (2009-2012). La loi suédoise sur les langues de 2009. *Les langues nordiques à l'ère de la mondialisation*. N° 24. Nordiques. Bibliothèque de Caen – Association Norden, p. 65-70.

⁴³¹ Josephson, O. (2013). *Det svenska språksamhället. Institutionen för svenska och flerspråkighet*. Stockholms universitet. Il s'agit d'un rapport officiel fourni aux autorités du ministère de la culture.

J'ai commencé des cours de finnois même avant. De plus, j'ai eu deux ans de « hemspråk » au collège, ç-à-d quand j'avais 14-15 ans. L'enseignement des langues d'origine était 1h/semaine à l'époque.

La dernière citation mentionne la durée générale d'une heure de cours de finnois proposés par les écoles suédoises évoquées. Selon notre échantillon d'informateurs, ces cours avaient lieu le soir après la journée des cours. Il fallait donc rester à l'école quand les autres enfants ou adolescents rentraient chez eux. Ce phénomène est aussi constaté dans des publications de l'Association des finnophones de Suède⁴³² et aussi révélée par des célébrités suédoises qui ont des origines finnoises, comme Joakim Berg, le chanteur de Kent, groupe pop suédois. Dans un documentaire, il fait part de ses expériences des cours de finnois, dispensés le soir dans une classe au sous-sol d'un immeuble situé à l'écart de l'école. Il y avait peu de lumière de jour. Des expériences similaires des célébrités qui ont des origines finnoises sont de plus en plus télévisées en Suède, ce qui a aussi été mentionné par des étudiants comme une évolution récente extrêmement positive et gratifiante.

Une des apprenantes qui avaient suivi plusieurs cours du soir et des cours d'été est Marit. Elle nous explique que même si sa mère est finlandaise, elle n'a pas utilisé le finnois autant que l'on puisse imaginer :

J'allais à la crèche en finnois donc je parlais plus le finnois que le suédois à la maison mais j'avais peut-être 3 ans. J'étais très petite. C'était super bien car je pouvais beaucoup parler finnois et je reconnais toujours mes instituteurs, si je les vois. Mais après j'ai eu un petit-frère qui a trois ans de moins que moi et notre père ne parle pas finnois donc ils n'avaient pas le courage de parler finnois à la maison. Je crois que notre mère n'avait pas le courage donc nous avons arrêté de parler et ensuite j'ai commencé la crèche en suédois car la finlandaise a fermé. Je crois qu'ils n'avaient pas suffisamment d'élèves ou quelque chose comme ça donc ils ont fermé et j'ai dû changer pour une crèche suédoise. Et donc je parlais plus suédois et après, je parlais de moins en moins le finnois et finalement presque plus du tout.

⁴³² Sverigefinne - Rapportier <http://sverigefinne.se/rapporter/> consulté le 20 novembre 2018

Etant donné la provenance de sa mère, Marit est généralement catégorisé comme une personne de langue maternelle finnoise. Toutefois, elle est placée, dans les cours universitaires, dans un groupe des grands-débutants, quelque chose que Marit ne regrette pas du tout dans ses discours. Dans le contexte du finnois en Suède, il est tout à fait probable que le choix linguistique de la mère de Marit se fonde sur une volonté d'assimilation à la culture suédoise de sa famille. Son choix personnel s'insère dans le phénomène sociétal du transfert linguistique du finnois au suédois.

Le rapport officiel sur l'Etat du finnois en Suède de 2013 affirme qu'il peut être difficile de garantir que l'enfant d'une famille bilingue apprenne à parler finnois, notamment lorsque la deuxième langue du foyer familial est le suédois⁴³³. Le cas de Marit est donc un cas typique parmi les familles bilingues en Suède. De nos interviewés, elle est toutefois un cas à part car elle a elle-même été active à chercher des cours de finnois et des occasions pour pratiquer la langue, même si sa mère ne lui parlait plus le finnois malgré ses demandes répétées.

Elle a expliqué qu'elle avait été très jalouse de son ex-partenaire, aussi d'origine bilingue, qui, lui, pouvait parler finnois avec sa famille. Malgré la réticence de sa mère de lui adresser la parole en finnois, Marit s'était souvent rendue sur les îles Åland pour rencontrer ses cousins finlandais. Dans l'entretien, ses anecdotes personnelles nous ont inspiré à lui demander si elle avait toujours eu un rapport positif avec le finnois. Elle répond :

M : Oui. Non. J'ai toujours voulu parler finnois – j'ai toujours aimé parler finnois. J'ai passé plusieurs étés à travailler en Åland et alors il y arrive beaucoup de touristes finlandais. Tous les finlandais font du vélo en Åland. Donc j'ai parlé pas mal de « *satamamaksu* »⁴³⁴ et sauna est ouvert. Ce type de finnois très simple seulement, le déjeuner du jour – langage touristique peut-être ? Donc c'est bien aussi, j'ai pu parler un peu donc j'ai toujours parlé un tout petit peu mais je n'ai jamais pu vraiment m'exprimer.

J'ai toujours cru comprendre la plupart des choses, mais pour le moment je ne veux

⁴³³ Huss, L. & Syrjänen Schaal, K. (2013). *Sverigefinnarna och finska språket: En analys av språkbevarande och strategiska vägval*. Uppsala universitet, p. 13. Rapport commandé par la Délégation des Finlandais de Suède. Accessible sur <http://ungfin.se/wp-content/uploads/2015/06/Sverigefinnarna-och-finska-språket.pdf>. Consulté le 20 octobre 2013.

⁴³⁴ « *Satamamaksu* » désigne les frais d'amarrage en finnois.

pas trop parler moi-même parce que je sais que c'est difficile de parler sans erreurs ou dire exactement ce que je veux dire.⁴³⁵

Marit a réellement envie de s'exprimer en finnois, ce qu'elle exprime dans cet extrait. Elle réfléchit également sur sa compétence limitée en finnois, mais pense pouvoir comprendre plutôt bien le finnois et pouvoir exprimer des phrases simples, qui lui ont servi dans son travail d'été sur l'île Åland. Finalement, elle nous fait comprendre qu'elle a toutefois des lacunes dans sa compétence d'expression. Comme beaucoup d'apprenants finlandais et français, elle explique éviter toujours de parler finnois, car elle ne sait pas parler sans commettre des erreurs linguistiques et croit aussi qu'il lui est impossible de s'exprimer de façon précise.

Marit nous a parlé de ses séjours en Finlande mais aussi de son ex-compagnon qui l'a inspiré à adopter une affordance d'apprentissage sociale :

Puis j'avais un copain au lycée aussi, ou après le lycée et il a fait le service militaire finlandais et là je pouvais aussi parler un peu le finnois car il rentrait pour les visites. Il était à X donc là-bas ils parlent finnois et tout le monde parle finnois. J'ai toujours été jalouse de lui car quand il parle au téléphone avec sa mère, ils parlent finnois et je trouve que c'est tellement bien. Pourquoi moi et maman, nous ne l'avons pas fait ? Mais maintenant j'ai commencé, enfin j'ai commencé à essayer, en tout cas ! donc c'est sympa, c'est super cool !⁴³⁶

⁴³⁵ S: Har du alltid haft en bra inställning till finskan och så?

M: Det har jag. Nej, jag har ju alltid velat prata på finska. Jag har alltid gillat prata finska. Jag har ju sommarjobbat mycket på Åland och då kommer ju mycket finska cykelturister. Alla finner cyklar på Åland! Då har jag pratat mycket om satamamaksu och saunan är öppen sån där lite enkel finska bara och dagens lunch och så, så där turistspråk kanske. så det är ju också bra för då har jag övat lite så jag har alltid pratat lite grann men jag har aldrig pratat på riktigt så där. Jag har alltid tyckt att jag förstår också det mesta men nu jag vill inte prata så mycket själv för att jag vet att det, det är svårt att säga rätt eller säga precis det jag vill säga så där.

⁴³⁶ Sen jag hade en pojkvän i gymnasiet också eller efter gymnasiet och han gjorde finska armén och då fick jag också sådär prata lite finska för han kom ju hem att hälsa på. han var ju där i X så där pratar dom finska och alla pratar finska så. jag har jag alltid varit avundsjuk på honom för när han pratar med sin mamma i telefon så pratar dom på finska. och jag tyckte att det åh så bra. varför har inte jag och mamma det men nu har jag börjat 'naurhaata' eller börjat försöka i alla fall så det är roligt. det är jättekul

Marit évoque le fait qu'elle s'était mise à téléphoner à sa mère en finnois grâce à ses cours universitaires. Elle avait envie son copain qui pouvait discuter en finnois avec sa mère. Discuter avec sa mère est une affordance d'apprentissage sociale et très efficace d'après Marit. Son assistance ne s'arrête pas là :

Et elle habite à côté. Maintenant quand j'ai des devoirs de finnois, je vais chez elle et elle peut m'aider à les voir et s'il y a des fautes elle me dit comment ça devrait sonner. Donc peut-être qu'elle ne connaît pas tellement de termes de grammaire mais elle sait quand même comment elle dit – la leçon de finnois, nous buvons un verre de vin et nous faisons les devoirs comme ça. C'est super bien donc c'est bien que je l'aie, j'ai de l'aide en fait c'est très bien.⁴³⁷

En fait, la mère de Marit a fini par l'aider avec ses devoirs de finnois, ce qui l'enchant – elles passent un bon moment ensemble. Généralement, nous pouvons dire que les attitudes linguistiques des apprenants interrogés d'origine bilingue sont très positives, comme dans le cas de Marit. Comment est-ce alors le rapport au finnois des étudiants d'origine suédoise ? Comme déjà dit, les apprenants qui n'ont pas d'ascendance finnophone sont un cas à part parmi la majorité.

Wilma, une étudiante à temps plein en première année de finnois nous éclaire ses raisons pour apprendre le finnois :

Comme j'ai dit je suis tout simplement très intéressée par la langue, par le biais de mes contacts finnophones en Suède. Ce n'est pas ça mais je crois que j'ai un lien très fort avec, pas vraiment la Finlande parce que je n'ai pas tellement passé du temps en Finlande mais avec des personnes finlandaises.

⁴³⁷ och hon bor nära. Nu när jag har finska läxor och så där så åker jag dit och kan hon hjälpa mig att gå igenom och är det nåt som är fel så säger hon hur det borde låta. Så kanske inte hon vet så där mycket grammatiska termer och så men hon vet ändå hur hon säger -- finska timmen vi dricker ett glas vin och gör läxor och så där. Det är jättebra så det är bra att jag har henne, får hjälp av henne faktiskt så där, väldigt bra

Alors, en ce moment, j'ai mon copain et c'est bien sûr un facteur qui pèse mais ce n'est pas la seule raison car même avant d'être ensemble, je m'étais fait plusieurs amis finlandais et je sens un très bon contact avec eux en quelque sorte. Je sens qu'on fonctionne bien ensemble, je crois, avec les personnes finlandaises, peut-être même plus qu'avec les Suédois. Mais c'était une langue mystique qu'ils parlaient et dont je voulais faire part. Aussi c'est parce que j'ai commencé à trouver beau le finnois. Au début, quand je n'avais pas particulièrement de contact avec le finnois, je le trouvais super bizarre. C'était une langue bizarre avec beaucoup de consonnes.

En effet, comme les apprenants d'origine finnophone, Wilma et tous les autres apprenants d'origine suédophone partagent tous la particularité d'avoir des amis ou des collègues de travail finnophones. Certains, dont Wilma, ont aussi un partenaire finlandais, ce qui est, comme indiquée par Wilma, un facteur qui motive son choix d'étudier le finnois. Toutefois, Wilma explique l'apprendre afin de pouvoir prendre part à des conversations amicales en finnois. Elle a donc envie de montrer son appartenance et son appréciation au groupe d'amis finlandais en apprenant leur langue maternelle. Sa motivation peut être définie comme une motivation intégrative⁴³⁸. Wilma raconte avoir trouvé bizarre le finnois, ce qui est un avis que l'on entend souvent de la part des personnes qui ne connaissent pas la langue finnoise.

C'est en faisant connaissance avec son groupe d'amis finlandais que Wilma s'est intéressée à la langue et l'a découverte. Désormais, elle la trouve jolie quoique cryptique, ce qui est une de nombreuses raisons qui l'ont conduit à entreprendre les études de finnois au niveau universitaire. Auparavant, son attitude envers le finnois était donc plutôt désintéressée voire stéréotypée (« c'est bizarre ») mais la relation avec ses amis l'a fait découvrir le finnois d'une façon plus personnelle et positive. Ses amis lui ont appris des mots et des expressions avant qu'elle débute son apprentissage formel. En lui apprenant le finnois, ses amis sont une affordance sociale.

Les apprenants en Suède associent, en réalité, le finnois à leurs familles et à leurs amis finlandais ou finnophones de Suède. La langue est considérée véritablement comme un outil de communication interpersonnelle avec son réseau social. Les attitudes envers le finnois, son apprentissage et les locuteurs finnophones sont donc

⁴³⁸ Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.

positives. De même, les attitudes des Suédois vis-à-vis du finnois ne sont pas ouvertement critiquées ni dépeintes comme négatives. Toutefois, les attitudes linguistiques des Suédois émergent dans nos données à travers divers discours sur la langue finnoise. Wilma nous explique par exemple que concernant son apprentissage du finnois, ses parents ont trouvé « tout à fait inutile de l'apprendre et de l'étudier à temps plein ».

Comme nous avons expliqué en début de thèse, le finnois n'est pas considéré comme une langue de prestige en Suède, mais une petite langue voisine, parlée par une petite minorité nationale consistant avant tout en descendants des générations des travailleurs, issus du milieu populaire. Cela a pu être l'une des raisons pour laquelle les parents ont arrêté de parler finnois à leurs enfants, de faire un choix linguistique typique, comme a été le cas pour certains apprenants. Quant aux attitudes linguistiques des Suédois envers le finnois, les témoignages des apprenants avancent plutôt qu'elles sont devenues plus positives qu'auparavant. La situation est considérée comme un état logique et normal dans un pays où le finnois n'est pas une langue si utile.

Passons à présent sur le sol français, un terrain neutre concernant les minorités finnophone et suédophone.

10.5 Le finnois et le suédois comme langues périphériques en France

Les apprenants de finnois et de suédois n'ont pas dépeint le statut des langues nordiques comme problématique en France. Il s'agit, de leur point de vue, des langues étrangères peu connues qui sont simplement considérées peu utiles par la majorité des Français. Dans le contexte culturel et écolinguistique français les deux langues sont donc peu parlées et leurs locuteurs, de provenance nordique, sont éparpillés dans le pays et utilisent généralement le français ou l'anglais dans leur travail et dans la vie quotidienne.

Ils se sont donc généralement bien assimilés à la société française. Les langues nordiques sont d'habitude réservées à l'usage interpersonnel entre Nordiques. Bien

entendu, les enseignants des langues nordiques peuvent aussi les utiliser dans leur travail, mais cela n'est pas le cas pour tous les expatriés nordiques. A Paris, il y a une petite communauté linguistique des Suédois qui peuvent s'entretenir mais aucun de nos participants était en contact avec des membres de cette communauté. En revanche, les apprenants de finnois comptent généralement des personnes finnophones dans leur réseau social.

Les attitudes linguistiques des Français envers le finnois ou le suédois en particulier ne font pas l'objet d'analyse explicite par les apprenants, qui, toutefois, expriment, de façon implicite, que ces deux langues ne sont pas particulièrement prestigieuses et valorisées en France. Les apprenants sont fascinés par les cultures nordiques (mythologie, Vikings, Etat providence, musique métal, littérature, recyclage) mais les langues nordiques ne sont pas des langues bien connues par la majorité. Les étudiants doivent notamment défendre leur choix d'étudier des langues nordiques vis-à-vis des autres. Nous citerons Karine pour illustrer ce propos. Nous venons de commencer son entretien et lui posons alors la question de ce qu'elle fait comme parcours :

S : Donc c'est quoi comme parcours? qu'est-ce que tu fais actuellement?

K : c'est une LLCE. 'fin, une licence quoi, mais moi j'ai pas envie de faire juste la langue

S : oui

K : moi, je voudrais faire relations internationales aussi

S : d'accord

K : pour combiner les deux ensemble

S : ok, et qu'est-ce que tu comptes faire avec le finnois ? Enfin, tu comptes continuer ou pas l'année prochaine ?

K : Ah ouais, ouais, ouais !

S : Ouais ?

K : jusqu'à ce que je sois bilingue

S : Vraiment ? [rires] ça te plait tellement ?

K : Ah moi j'aime bien !

S : Waou !

K : Ouais, en plus c'est grave ! Enfin c'est super original C'est un peu, des fois c'est un peu trop original. Du coup les gens ont tendance à dire que ça sert à rien, que blablabla

S : Ah ouais !

K : mais bon je m'en fous.

Nous noterons ici un discours idéologique général, notamment que les Français trouvent inutile d'apprendre des langues « trop originales » telles que le finnois ou le suédois. Par conséquent, nos participants français sont habitués à recevoir des commentaires dévalorisants comme « ça sert à rien » tel que formulé par Karine. Une des premières questions des entretiens, la question de pourquoi l'interviewé a choisi d'étudier le suédois ou le finnois a donc souvent été rencontré avec frustration.

Tout comme les finlandais qui apprennent le suédois à l'université, les apprenants français sont également sollicités à justifier leur choix « excentrique » d'apprendre des langues nordiques, perçues comme « exotiques » et peu parlées donc « inutiles ». Les étudiants de finnois et de suédois vont, en effet, au contre-courant de la majorité ayant choisi des études par intérêt personnel, études qui leur donnent du plaisir au lieu d'avoir choisi leur filière d'études, comme beaucoup d'autres, selon les probabilités d'être employés à la fin des études.

Les témoignages des apprenants d'origine bilingue nous éclairent mieux sur une attitude peu valorisante des langues nordiques dans le milieu scolaire. Un des apprenants d'origine bilingue est Jaakko, étudiant de 18 ans ayant le finnois en option. Dans le questionnaire, il avait indiqué, comme une barrière à l'apprentissage, sa relation particulière avec la langue finnoise. Il l'avait appelée « à la fois familière et étrangère » dans son commentaire au questionnaire. Nous lui demandons donc, dans l'entretien, pourquoi il considère qu'il s'agit d'un problème. Il réagit en nous parlant de son enfance et de son rapport au finnois :

J : Tu veux que j'explique pourquoi je pense que ça me donne des difficultés ? Moi, quand j'étais petit, je parlais quasiment couramment même si je parlais comme un enfant puisque c'est jusqu'à l'âge de six ans à peu près, je parlais vraiment plus finnois que le français. Et en fait, quand j'étais à l'école, je m'en souviens pas mais apparemment c'est à peu près par là que j'ai arrêté de parler finnois. C'est à l'école, ils nous ont dit de plus parler finnois, parce qu'apparemment ça les dérangeait qu'on parle finnois avec ma sœur, alors qu'on était à l'école où tout le monde parlait français et que les professeurs comprenaient pas ce qu'on disait - les élèves non plus - donc ils nous ont interdit de parler finnois entre nous.

S : *Non !*

J : Si. Donc quand on rentrait le soir à la maison, ben, du coup on avait le réflexe de parler français et puis, comme notre mère travaillait beaucoup, elle a fini par arrêter de nous parler finnois, puisqu'elle avait plus trop le temps de vraiment nous apprendre, donc on a fini par plus parler finnois voilà. Ma sœur, elle s'est continué un peu plus que moi. Euh, moi j'ai arrêté puisque j'allais moins souvent en Finlande et puis là, au bout de, ouais dix ans j'ai tout perdu, quoi.

Cette citation de Jaakko illustre le phénomène d'assimilation, aussi appelée la naturalisation linguistique, à la culture française. La justification pour avoir changé de langue de communication au sein de la famille suit une logique simple : il est normal de s'adresser en français en France. C'est une vision d'un pays monolingue. Dans le cas de Jaakko et sa sœur, il ne s'agissait pas seulement d'une interdiction d'utiliser le finnois pendant les leçons mais on leur interdisait également de se parler en finnois même lors des récréations, ce qu'il a expliqué rétrospectivement. La chercheuse a directement émotionnellement réagi avec « Non ! » comme illustré dans la citation, mais Jaakko a continué à raconter les pratiques linguistiques adoptées, le remplacement du finnois par le français comme langue familiale comme s'il s'agissait d'un choix normal, sans s'emporter.

De notre perspective, c'est probablement une question d'idéaliser le natif monolingue, l'idéologie de monolinguisme, qui conduit les maîtres et les maîtresses de l'école à interdire l'interaction dans des langues qu'ils ne maîtrisent pas. Une conception de vouloir obliger les enfants à *bien parler* le français en leur interdisant l'utilisation d'autres langues et le *translanguaging* illustre des idéologies d'autochtonie et de langue standard. Comme nous avons expliqué, la langue française détient un statut supérieur en France. La naturalisation des enfants plurilingues est rendue possible par les politiques linguistiques monolingues. Le comportement des

enseignants de Jaakko nous témoigne du *linguicisme*, ce qui est peu susceptible d'encourager l'appropriation du finnois par les élèves plurilingues.

En effet, l'*acculturation*⁴³⁹, c'est-à-dire l'adaptation à une nouvelle culture, et l'abandon du finnois comme langue familiale, un choix linguistique conscient, est attestée par tous les apprenants d'origine bilingue interrogés, mais qui ne se considèrent pas compétents en finnois. La langue utilisée dans la famille est toujours devenue la langue de la patrie : le français en France ; et le suédois en Suède.

Les expériences des apprenants, notamment des attitudes dévalorisantes envers leur langue d'origine nordique, font penser aux travaux de Nathalie Auger, qui démontrent des inégalités linguistiques et sociales des élèves d'origine plurilingue. Ce sont les langues valorisées, c'est-à-dire les plus dispensées dans le système scolaire, qui jouissent d'un statut important auprès du corps enseignant des langues, tandis que les autres langues d'origine des apprenants ne sont pas, de la même façon, conçues comme une compétence à se faire valoir et à développer⁴⁴⁰. Nos données indiquent que le finnois et le suédois peuvent être classés dans la catégorie des langues peu connues et peu valorisées dans le système scolaire français, malgré une attirance générale et une curiosité des Français pour les pays nordiques.

Jukka, un autre apprenant en deuxième année de licence de finnois est également d'origine bilingue. Il dit avoir un blocage psychologique pour se remettre à parler le finnois. Il nous explique comment il a fini par perdre ses compétences en finnois :

Mais le finnois il s'est évacué très vite apparemment. Justement, je suis en train de rechercher personnellement euh si vraiment j'étais bilingue à l'époque, on me dit que oui euh je peux pas savoir comme j'étais trop petit mais le finnois s'est décliné parce que, à un moment donné, tu t'adaptes à ton contexte et ma mère elle s'est adaptée à la France et tout ça et au bout d'un moment elle parlait, tu parles plus. Je sais que quand y avait ma grand-mère finlandaise qui m'appelait, j'allais pas au delà de « Moi moi. Mitä kuuluu ? Hyvää. Entä sulle »⁴⁴¹.

⁴³⁹ Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.

⁴⁴⁰ Auger, N. (2009). Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique. *Le français aujourd'hui*, (1), 45-51.

⁴⁴¹ « Salut salut. Comment ça va ? Bien. Et toi ? »

Cet extrait de Jukka représente le choix linguistique de sa mère, de ne plus parler finnois à son fils comme un phénomène naturel découlant du contexte écolinguistique de la France. Elle s'est acculturée en s'adaptant à son contexte.

Jaakko et Jukka ont tous les deux perdu leurs automatismes linguistiques ayant arrêté de parler finnois avec les membres de leurs familles. Les contacts moins fréquents avec les finnophones, pendant les voyages pour Jaakko ou les appels téléphoniques pour Jukka, ne leur ont pas permis de maintenir ou d'approfondir leurs compétences en finnois.

Ils ont donc décidé de s'inscrire en cours de finnois à l'université afin de se reconstruire une compétence mais aussi une identité personnelle finnophone. Cette identité n'est pas assumée dans leur cas. La langue finnoise est devenue une question problématique pour les deux. En réfléchissant à notre question sur son identité linguistique, Jaakko se met à parler de sa double-nationalité en remplaçant les « langues » par les « nationalités » :

J : Je pense pas que ça soit une force d'avoir la double-nationalité, parce que les gens souvent se disent « oui, c'est » - Non je pense pas que, 'fin on a une vision un peu comment dire mathématique, souvent, des gens de double-nationalités ou ayant des origines. Je suis pas d'accord, je pense que les gens commencent à te dire « oui t'es français et finlandais, du coup quelque part t'es » bon ils te disent pas ça mais quelque part t'es moins français puisque t'es aussi en partie de Finlande et je suis pas d'accord. Je pense que, par exemple, y a des gens qui sont de six nationalités différentes et c'est pas pour autant que par exemple le français qui est jamais sorti de sa campagne, il serait pas plus italien que celui de la mère italienne parce que il s'y serait intéressé ou il aura vraiment choisi ce côté-là, quoi

S : oui

J : et je pense que c'est pas une force ou une faiblesse d'avoir d'origines mais par contre ça peut être un vrai plaisir, ça peut être vraiment un plaisir, un moyen de se sentir bien.

Jaakko se manifeste contre la logique générale de catégoriser les gens en fonction de leurs langues d'origine. Il réclame que ce n'est pas parce qu'il a des origines

finlandaises qu'il est moins français que les autres français. Par son exemple sur l'italien, il défend qu'une personne détient le droit de se sentir membre légitime d'une communauté linguistique si elle le souhaite. Les discours dominants catégorisant les citoyens selon leurs langues natales – soit dans une position de faiblesse soit de force – ne lui semblent pas convaincants. Il se réfère implicitement au *linguicisme* car il traite bien des relations de pouvoir et de la discrimination sur la base de langue : on jugerait les gens selon une logique mathématique en positionnant les plurilingues comme valant moins qu'un natif monolingue. Jaakko a l'air de ressentir que les autres personnes ont tendance à le positionner comme finlandais. Ses amis avaient l'habitude de l'appeler « le finlandais ».

En guise de conclusion, les extraits analysés font ressortir des similarités. Notre analyse confirme à la fois le statut supérieur de la langue majoritaire comme allant de soi dans les trois contextes. Dans le contexte finlandais, l'attitude négative envers la langue suédoise apparaît de façon systématique dans les témoignages. Les informateurs en parlent dans leur cas particulier, dans leur réseau social et en général. Certains apprenants ont eux-mêmes changé d'attitude vers une attitude positive au point de se spécialiser en langues nordiques à l'université.

Les apprenants interrogés avaient reçu des remarques dévalorisantes quant à leur choix volontaire d'étudier le suédois à l'université, ce qui peut être considéré comme un stimulus négatif. Les réactions des apprenants à cette situation sont certainement influencées par leur attitude positive et leur relation personnelle intime avec la langue suédoise. Nos données prouvent qu'une attitude négative de l'entourage social des apprenants vis-à-vis de la langue suédoise ne conduit pas forcément à un abandon de l'apprentissage de la langue suédoise.

En Suède, les apprenants ont mentionné un faible nombre de cours de finnois, *langue du foyer*, qu'ils avaient auparavant suivi. Nous pouvons donc relier leurs témoignages aux difficultés générales des membres de minorité finnophone d'avoir des enseignements en finnois. Toutefois, les apprenants n'ont pas réellement critiqué les politiques éducatives suédoises : l'absence des cours de finnois leur a paru logique dans le contexte suédois. De plus, ils ont exprimé que la langue finnoise et de mieux en mieux vue en Suède. Il est possible que la reconnaissance du finnois comme langue nationale minoritaire par la loi des langues ait mené à cette revalorisation du finnois au sein de nos informateurs. Notons que c'était bien en 2013 qu'ils avaient entrepris les études de finnois à l'université alors que certains étaient déjà plus âgés. Est-ce une coïncidence ?

Finalement, les témoignages des participants français dépeignent les langues nordiques comme périphériques. Les anecdotes de Jaakko et Juukka illustrent l'assimilation de leurs mères à la société française par l'abandon de la langue finnoise comme langue familiale. Tel avait aussi été le cas pour quelques apprenants en Suède. L'idéologie d'utilité et de monolinguisme se retrouvent dans les discours des trois pays.

11 LA VARIATION LINGUISTIQUE DU POINT DE VUE DES PARTICIPANTS

11.1 Quel standard – les idéaux des apprenants ?

En effet, officiellement le suédois de Finlande suit et s'adapte au suédois de Suède : il n'existe donc pas deux suédois standards différents. En réalité, il y a toutefois des différences lexicales, phonologiques et prosodiques entre les deux variantes⁴⁴². La variante de finnois de Suède, parlée par les apprenants d'origine bilingue ou finnoise, est présentée comme proche du suédois pour les expressions empruntées du suédois et imprégnée de l'informalité se rapprochant du langage parlé. Les étudiants de niveau avancé en Suède souhaitent élargir leur répertoire linguistique en finnois perçu comme trop familier, ce qui est compréhensible en raison de manque de pratique d'autres registres, notamment à l'école.

Il est normal que les étudiants en Suède ne problématisent pas la question de la variante de finnois à apprendre car le Conseil des langues nationales en Suède, suit les normes finlandaises de la langue – c'est la langue standard. Ce choix est fait pour éviter que le finnois disparaisse et devienne trop suédisé ou trop influencé par le langage oral. D'après Nadja Nieminen Mänty⁴⁴³, le finnois de Finlande est la variante la plus prestigieuse au sein de la communauté finnophone en Suède mais cette idéalisation de la langue standard de Finlande a été peu étudiée⁴⁴⁴.

⁴⁴² Östman, J. O., & Mattfolk, L. (2011). Ideologies of standardisation: Finland Swedish and Swedish-language Finland. *Standard languages and language standards in a changing Europe*, 75-82.

⁴⁴³ Nieminen Mänty, N. (2012). Finnish in Sweden: An Overview of a Language in Context. Working Papers in European Language Diversity Mainz : Research consortium ELDIA, p. 9.

⁴⁴⁴ The Finland Finnish standard still seems to be the most prestigious in the Sweden Finnish community. There is, at present, no extensive research into this area.

Il s'agit des politiques linguistiques ayant comme finalité la préservation du finnois. Les apprenants français et suédois ne se sont pas prononcés sur les variantes de suédois et de finnois à enseigner – la langue standard comme objet d'étude n'est pas contestée. Toutefois, le phénomène de la langue standard comme objet d'étude apparaît dans les discours des participants.

11.1.1 La langue standard comme la variété de prestige

Certains apprenants se sont explicitement posé la question de la position de langue standard dans l'enseignement des langues. Jaakko, l'apprenant d'origine bilingue finnois-français se met spontanément à parler du statut de langue standard dans les études d'anglais en France. Il présente sa conception d'une différenciation idéologique que cela crée :

J : C'est pareil – on voit jamais, j'ai l'impression qu'on voit jamais des, ben des, des langues différentes, on apprend toujours la même langue, par exemple pour ceux qui étudient l'anglais ils vont apprendre l'anglais d'Oxford, pour ceux qui étudient l'américain, y a y a pas d'étalons américains pour le l'américain propre 'fin l'américain du parlé mais ils vont apprendre vraiment la langue proprement, ce serait intéressant de voir aussi dans la langue les différences qu'il peut y avoir, parce

S : Vous voyez pas des concepts 'fin les termes différents, concepts américains et anglais ?

J : Ben si, différents dans le sens où, souvent, par exemple, dans les licences d'anglais en France ils vont vraiment apprendre l'anglais d'Oxford et justement je pense que par exemple celui qui apprend l'anglais d'Oxford vraiment très très très propre et très articulé, s'il va, s'il va en Ecosse et qu'il s'attend à ce qu'ils parlent comme ça, il va avoir une surprise quoi. Il va tomber sur des mots, il va tomber sur des accents, il va tomber sur un et il va pas comprendre, il va pas comprendre du tout, au début il va être déstabilisé. Je pense que ce serait intéressant de découvrir un peu ce qu'il peut y avoir d'autre même, même par exemple, langage des, chez des classes populaires, un peu des banlieues ou des c'est, même ça, c'est assez intéressant parce que ça reste

quand même une langue que beaucoup beaucoup de gens parlent et surement plus de gens que ceux qui parlent

S : oui

J : le l'anglais d'Oxford quoi.

Jukka s'exprime ici sur la langue standard et l'homogénéisation de l'anglais dispensé, qui peut conduire un élève français à imaginer que c'est l'anglais parlé dans les pays anglophones. En réalité, il existe beaucoup de différences et « différentes langues », comme il le dit, même pour l'anglais. Il présente les langues qui sont réellement parlées dans différents lieux et « même par des classes populaires » comme aussi légitimes et intéressantes à étudier qu'un seul modèle de parler standard. Très clairement, il dénonce ici à la légitimité de langue standard comme unique objet d'étude à l'université et dans le système scolaire français.

La diversité de l'anglais est ainsi ignorée par les politiques linguistiques des établissements scolaires, qui se fondent sur le principe de langue standard (le modèle de parler d'Oxford d'un natif éduqué), ce qu'il juge comme un choix contreproductif pour un bon apprentissage de la langue. Il exprime l'opinion que cette variante linguistique prestigieuse n'est pas la variante la plus parlée et donc la plus utile pour un apprenant. En réalité, la variation linguistique est notable. Noterons que les références de Jukka à l'Ecosse et aux classe populaires anglophones n'entrent pas forcément en conflit avec une idéologie d'autochtonie – il ne touche pas au parler *globish*.

11.1.2 Le *rikssvenska* et le *finlandssvenska* – le même standard mais pas le même prestige ?

Nos données d'entrevues laissent apparaître une distinction des deux variantes de suédois. Leurs différences sont prises en compte à de différents degrés dans les parcours des participants. Bertil, enseignant de suédois en Finlande, est en train de parler de ses méthodes d'enseignement quand il aborde le rôle de l'enseignant comme modèle de prononciation. Il touche également à la variation dans la langue suédoise :

B : En fait, je favorise la répétition, donc on dit et on répète, on dit et on écoute ou on répète après moi, donc oui, l'enseignant doit quand même avoir une sorte de prononciation modèle et ensuite grâce à ça, en répétant

S : tu penses alors dans ce cas qu'il faut pouvoir prononcer les sons qu'on enseigne si on enseigne la phonologie ?

B : Ça dépend du cours un peu, si on pense à l'enseignement de la phonologie théorique, là c'est évidemment OK qu'on a pas besoin d'avoir, et personne ne l'a forcément, si c'est une langue étrangère, donc on ne peut pas forcément avoir de prononciation parfaite mais bien sûr si on enseigne la phonétique ou la prononciation, là il faut avoir une plutôt bonne prononciation pour pouvoir donner, parce que le fait que l'enseignant est inévitablement un modèle en quelque sorte, on ne peut pas y échapper

S : oui

B : et surtout peut-être pour la prononciation, c'est quand même tellement clair dans la prononciation que l'on peut l'écouter – bien sûr il y a aussi d'autres sources et c'est très important – et l'enseignant ne peut pas être l'unique modèle, c'est vrai, bien sûr que non, mais c'est toujours important qu'il devrait avoir et là nous arrivons au fait que si on a un enseignant, il ne peut pas être un modèle pour tous quand il y a le suédois de Finlande et le suédois de Suède donc cela dit, donc chaque étudiant a quand même le droit de choisir librement, comme il veut.⁴⁴⁵

⁴⁴⁵ B: että et sen puoleen, mähän sitä, se tavallaan sitä toistamista että sanoo, kuunnellaan tai sitten sanoo vaikka mun perässä. että joo opettajalla on kuitenkin täytyy olla jonkinlainen

Cet extrait permet d'identifier l'idéologie d'autochtonie : on choisit comment on veut prononcer le suédois entre un modèle natif *finlandssvenska* et un modèle *rikssvenska* même s'il n'existe pas de standard officiel pour le *finlandssvenska*. Il explique que les étudiants ont le droit de choisir la variante dans laquelle ils vont parler pendant leurs études supérieures. Certains apprenants finlandais ont aux-mêmes problématisé cette question de deux standards de suédois *finlandssvenska* et *rikssvenska* lors des entretiens et même au questionnaire.

Nous allons présenter l'idéologie de langue standard émergée dans les discours. Nous allons commencer par une citation de Kaija, une étudiante finlandaise en master d'allemand avec option suédois. Cette apprenante avait l'habitude de passer ses étés en Suède pour travailler dans une entreprise suédoise. Nous sommes en train de parler du retour des apprenants que sollicitait Birgitta, la professeure, dans son cours : les étudiants devaient donner du retour après chaque présentation orale. Tout d'un coup, Kaija s'exprime sur ses difficultés à comprendre le suédois de Suède :

J'ai du mal à comprendre le *rikssvenska* parce que j'ai entendu plus le *finlandssvenska* mais je trouve que c'est horrible qu'on entende ici seulement du *finlandssvenska* et que c'est seulement ça qu'on apprend à parler donc hum. Et justement quand nous avons le cours d'expression orale, où on avait la production orale comme une partie de l'examen, on devait lire quelques textes à haute voix et moi, j'avais justement le problème, pour lequel j'ai eu du retour de la part de l'enseignante que j'avais prononcé

malliääntäminen sitte ja sitä kautta sitten toistamalla.

S: Ootko sä sitten siinä asiassa, sitä mieltä että, jos opettaa fonologiaa ni pitäis osata ite ainaki ääntää ne äänteet, mitä opettaa?

B: Se vähän riippuu kurssista. että jos vaikka ajattelee, et tollasta teoreettista fonologiaa opettaa niin silloin se on ihan OK tietysti, tietysti että ei välttämättä tarvi olla. ja kenelläkäänhän ei oo välttämättä, jos on vierasta kieltä, niin minkäännäkönen tuota täydellinen ääntäminen voi välttämättä ollakaan mutta kyllä tietysti aika, jos fonetiikkaa tai ääntämistä opettaa niin kyllä, kyllä sen aika hyvä sen oman ääntämisen täytyis olla, että pystyis antamaan, koska se on ihan väistämätä se, se että se opettaja on jonkinnäkönen malli. Ei siitä oikeen mihinkään pääse

S: Joo

B: ja varsinkin ehkä ääntämisessä. että se on niin selvä siinä ääntämisessä kuitenkin, et siellä sit voi kuunnella totta kai muistakin lähteistä tulee. sehän on hirveen tärkeätä, et ei se voi olla pelkästään se opettaja malli totta ei tietenkään. mutta kyllä se aina tärkeä on, et täytyis olla. ja siinähän sitten tullaan siihenki sitten, et jos on yks opettaja niin, eihän se voi olla malli kaikille ku täs on tää suomenruotsi ja ruotsinruotsikin, että sen sen puoleen niin. sitte tuota, joku opiskelija saa kuitenkin valita sen vapaasti, miten haluaa.

une partie des mots à la *finlandssvenska* et une partie à la *riksvenska*, donc je me suis sentie très frustrée – comment j’aurais pu savoir lequel est lequel parce qu’on avait pas vu ça tellement explicitement pendant les cours que ça, ça appartient au *finlandssvenska* et ça au *riksvenska*. Et ça, on n’en a pas discuté non plus que les professeurs ne disent pas explicitement en début de cours qu’on parle *finlandssvenska* dans ce cours, ce que vous entendez c’est du *finlandssvenska*. C’est parce que j’ai pas de contacts à la langue autrement que je compte beaucoup sur la langue universitaire.⁴⁴⁶

Finalement, ce n’est pas l’expression de Kaija à propos de ses difficultés à comprendre le suédois de Suède qui est le plus intéressant, mais plutôt son idée de la légitimité de *riksvenska* comme la langue à enseigner. Même si elle a une attitude particulièrement positive envers la langue suédoise, son attitude envers le *finlandssvenska* est mitigée. À noter qu’elle dichotomise et oppose explicitement le *riksvenska* avec le *finlandssvenska*. Par la même occasion, elle raconte comment elle avait été pénalisée à un examen en raison de son ignorance des traits phonétiques de chaque variante. Finalement, elle revendique qu’un enseignement explicite où on explique de quelle variante il s’agit dans le cours.

Elle met en avant son idée d’une hiérarchie entre les deux variantes ainsi que son idée qu’il serait normal qu’elle puisse apprendre le suédois de Suède, ce qui lui serait plus utile en Suède où elle a déjà l’habitude de travailler l’été. On est notamment mieux vus par les Suédois si on parle comme eux, étant donné que le *riksvenska* y est perçu comme la langue standard, une proposition qui devient apparent dans la citation suivante, par Sakari. Il avait vécu quelques années en Suède avant de reprendre ses études et il est futur enseignant de suédois en Finlande :

⁴⁴⁶ K: Riikinruotsia mul on hankala ymmärtää ku on suomenruotsia kuullu enemmän, mutta mun mielestä on aika kamalaa, että me täällä yliopistossa vain sitä suomenruotsia kuullaan ja vain tavallaan sitä opitaan puhumaan, että hmm. ja just ku meillä oli se yks tota niin suullinen kurssi, missä sitten oli lopputentissä yhtenä osana just sitte suullinen oma tuottaminen niin tota siinä täyty lukee pari tekstiä ääneen ja mulla oli siinä just se ongelma, mistä sain opettajalta palautetta, että osan sanoista ääsin suomenruotsalaisittain ja osan niinku riikinruotsalaisittain niin mulle tuli tosi harmistunut olo siitä, että no miten mä voisin tietää, että mikä on sitte mitäkin, että sitä ei oo käyty läpi niin eksplisiittisesti läpi niillä tunneilla, et tää kuuluu suomenruotsiin, tää kuuluu riikinruotsiin.

Sa : Mais en cours j'ai appris que ce n'était pas si facile. Je n'y croyais pas. Je pensais un peu que parler *finlandssvenska* c'est parler suédois avec un accent finlandais mais c'est pas ça ! Ah ! Tout à fait ! Même si je ne pense pas que ceux en Suède savent ça. Quand je disais que je parle suédois avec un accent finlandais ils croyaient que j'étais suédophone de Finlande. Donc c'est un peu comme ça, je ne vois pas trop d'intérêt pour apprendre le *finlandssvenska*, désolé, car on veut, j'essaie de devenir meilleur, on peut aussi être un peu *OUT*, tu vois ? J'essaie juste m'améliorer en *rikssvenska* et je suis suffisamment motivé pour ça.

Su : As-tu aucun lien avec les *finlandssvenskar* ?

Sa : Non, parce que je n'ai pas d'amis suédophones de Finlande. Si on, avec qui devrais-je parler ? Et dans cette région, on ne peut pas le pratiquer et je sens juste que ce ne serait certainement pas naturel, c'est plus facile de pratiquer le *rikssvenska* pour moi car je parle avec eux.⁴⁴⁷

En fait, Sakari était, avec la chercheure, dans un cours focalisé à l'apprentissage de la phonétique des deux variantes. Tout d'abord, Sakari explique qu'il avait cru comme le font probablement beaucoup de Finlandais et de Suédois, (aussi induit par le commentaire de la chercheure), que la prononciation de *finlandssvenska* était très similaire, voire identique, à la prononciation du finnois. En effet, les apprenants interviewés en Finlande n'avaient pas appris les particularités de la prononciation suédophone de Finlande ni de *rikssvenska* dans leurs cours de suédois avant leur

⁴⁴⁷ Sa: men nu under kursgång har jag lärt mig att det är inte så lätt, för jag trodde inte det, det är bara lite man pratar liksom, finlandssvenska är att prata svenska med finsk brytning fast det är ju inte det

Su: Nej

Sa: Ah! Precis! Aa, fast jag tror inte att de är de är i Sverige att de vet faktiskt det. När jag skulle säga att jag pratar finska jag pratar svenska med finsk brytning så de tror liksom att det är finlandssvenska.

Su: Det är sant

Sa: Så att att det är lite så, aha han bor i, fast jag har inte så stort intresse att lära mig finlandssvenska, tyvärr inte det för man vill ja, för jag, jag försöker bli liksom bättre, man kan ju, man kan ju vara lite *OUT* och så! Jag försöker bara liksom bli bättre i rikssvenskan och så. Jag är ju tillräckligt upp på det.

Su: Har du ingen koppling till finlandssvenskar?

Sa: Nej, för jag har ju inga finlandssvenska vänner. Om man, med vem ska jag prata? Och i den här region liksom man kan ju inte liksom öva det och sånt och jag känner bara att det blir inte, säkert det blir inte naturligt, det är lättare för mig att öva rikssvenska för jag pratar med, med dem.

arrivée à l'université. Sakari exprime aussi le fait que la prononciation de *finlandssvenska* peut être un peu *out* en Suède. Il y est plus valorisant de parler *rikssvenska*, la variété locale.

En effet, le *rikssvenska* fait même l'objet d'étude conscient par quelques apprenants comme Sakari et Aada. Aada explique son objectif quant à l'apprentissage de suédois comme suit :

A : Ah, je ne sais pas vraiment si c'est mon objectif mais j'aimerais apprendre le *rikssvenska*, parler le *rikssvenska*

S : la prononciation de Suède ?

A : Oui ! Pour apprendre à parler de cette façon-là je dois déménager en Suède. Mais ce n'est pas vraiment « je dois » mais je veux, genre je veux découvrir le monde, je veux habiter ailleurs.⁴⁴⁸

Sachant qu'on ne se concentre pas sur le *rikssvenska* dans les études d'Aada, son idée de partir étudier en Suède devient compréhensible. A notre question sur ce qu'elle pense des suédophones de Finlande et des débats actuels, elle répond comme suit :

A : Bon, je n'y ai pas trop pensé. C'est quelque chose qui ne me concerne pas tellement.

S : Donc quand tu penses au suédois, tu penses pour la plupart à la Suède ou ?)

A : Oui

S : Pas à nos suédophones de Finlande ?

A : Non, pas trop.

⁴⁴⁸ A: Oh, jag vet inte om det är egentligen mitt mål men jag skulle vilja lära mig liksom rikssvenska, tala rikssvenska

S: riksvenskt uttal?

A: JA. liksom att nån, för att lära mig tala på det sättet så måste jag flytta till Sverige. men det är men det inte egentligen Måste, jag vill liksom, jag vill se världen, jag vill bo nån annanstans.

Aada exprime qu'elle n'associe pas tellement son apprentissage du suédois aux suédois de Finlande et qu'elle n'est pas tellement concernée par les questions de la situation du suédois de Finlande, ce qui nous avait surpris car elle voulait réaliser l'entretien en suédois et était très appliquée dans ses études. Un deuxième exemple d'apprenante qui exprime clairement sa préférence pour le suédois de Suède est Anna. Anna parle notamment des emprunts finlandais qu'on emploie dans le vocabulaire et les structures du suédois de Finlande :

S : tu apprends le mieux en lisant ?

A : Oui justement en suédois de Suède, non pas en suédois de Finlande

S : Donc tu ne lis pas le suédois de Finlande ?

A : Pas tellement parce que ça peut contenir pas mal de *finlandismes* et ce genre de choses et on ne devrait pas les utiliser en Suède, donc j'essaie de les éviter.⁴⁴⁹

Le *rikssvenska* est perçu comme la langue légitime et standard par Aada. Il est libre des influences finlandaises et des emprunts qu'elle appelle des *finlandismes* (emprunts au finnois) tandis que le *finlandssvenska* en est imprégné et donc moins pur. Elle exprime l'idée qu'elle évite de parler « mal » le suédois, ce qui explique qu'elle lit de la littérature de Suède.

Ces extraits positionnent le *rikssvenska* comme la langue standard avec le plus de prestige. Etant donné que le *rikssvenska* est la variante la plus valorisée aux yeux de ces apprenants, ils souhaitent s'exprimer avec la prononciation standard de Suède. Ces citations illustrent, à la fois, l'idéologie de l'utilité (capital social), de langue standard (prestige de la langue perçue comme standard) et de l'inégalité des langues : certaines variétés linguistiques sont socialement plus valorisées que d'autres.

⁴⁴⁹ S: du lär dig bäst genom att läsa?

A: Ja, just på rikssvenska att inte på finlandssvenska

S: Så du läser inte finlandssvenska?

A: nå inte så mycket att för att det kan innehålla ganska mycket finlandismer och såna saker och man borde inte använda i Sverige. så jag försöker undvika dem.

11.2 Mauvaise langue et bonne langue : idéologies vis-à-vis de la variation

La variation linguistique est évidente chez chaque personne mais certains types de variations sont plus valorisées que d'autres. Nous allons présenter une citation de Miina, qui réfléchit sur sa prononciation du suédois. Nous abordons le sujet des variantes *finlandssvenska* et *rikssvenska* pour la prononciation du suédois et Miina réagit comme suit :

M : Je suis un peu un mélange [rires], je trouve que le *rikssvenska* sonne extrêmement formidable, très beau mais je trouve que je n'ai pas, en tant que finlandaise – je ne sais pas.

S : tu ne t'es pas vraiment décidée ?

M : non, non. Je pense que dans ce cas je dois être pratique et choisir le *finlandssvenska*, parce que c'est probablement plus naturel pour moi

S : Ok

M : D'un autre côté je crois que je suis relativement souple par rapport à la langue et que si je pouvais développer ma compétence en *rikssvenska*, et particulièrement celle-là, il est possible que je l'apprenne d'une façon crédible mais j'ai peur de sonner, que ce serait justement pas crédible, que je sonne trop comme si j'essayais [rires] Oui ! Donc moi je peux avoir un peu des deux quand je parle. JE crois, mais je trouve que c'est bien parce qu'au lycée, au collège on nous a pas dit explicitement, ce qui est probablement la raison que mon suédois est du suédois mixte, qu'il y a les deux

S : Je suppose qu'on se concentre pas sur la prononciation là-bas ?

M : Non, non et je trouvais très bizarre que ici, les enseignants avaient mis très – par exemple, ta question était très bizarre à mon avis qu'il faut séparer comme ça et je ne

sens pas comme ça (qu'il faudrait faire cette séparation parce qu'il a pas été instruit ?)
Oui, justement.⁴⁵⁰

Miina dit parler un langage mixte avec des traits de prononciation de *riksvenska* et de *finlandssvenska*. Elle déclare ensuite apprécier la beauté de *riksvenska* mais dit pourtant qu'elle doit être pratique et choisir la variante de *finlandssvenska* pour son suédois. Miina veut préciser pourquoi elle veut choisir le *finlandssvenska* même si elle adore le *riksvenska* :: elle a peur de paraître inauthentique et qu'elle ne sonnerait pas « crédible », donc pas elle-même si les auditeurs auraient l'impression qu'elle essaie trop de se faire passer pour une suédoise sans y arriver. Elle explique ensuite qu'elle trouve bizarre et inutile cette distinction des deux variantes et le fait qu'on les sépare dans les discours des enseignants universitaires et le discours de la chercheuse. Etant donné que cette séparation n'était pas faite par ses anciens enseignants et qu'elle n'avait pas appris des différences entre la prononciation des deux variantes, elle trouve que c'est une bonne chose de parler dans une langue mixte.

Nous noterons que la politique linguistique qui présente les deux variantes comme la même langue cible a conduit Miina à ignorer la variation intralinguistique. Elle trouve normal le choix des anciens enseignants d'enseigner le suédois sans se

⁴⁵⁰ M: Mä oon vähän semmonen sekotus [nauraa] että mun mielestä riikinruotsi on ihan äärimmäisen ihanan kuulosta, tosi kaunista, mutta mä luulen, että suomalaisena mulla ei oo niin - tai siis, en mä tiedä.

S: et oo ihan lyöny lukkoon sitä?

M: En, en. Mä luulen, että tässä kohtaa mun pitää olla käytännöllinen ja valita suomenruotsi, koska se on varmaan luonnollisempi mulle.

S: okei

M: Toisaalta mä luulen, et mä oon myös ehkä suhteellisen, näin taipuvainen kielen suhteen, että jos mä pystyisin niinkun kehittää niinku sitä riikinruotsin taitoo, just nimenomaan sitä, niin niin voi olla että mä oppisin sen myös sillä lailla uskottavasti ja näin, mutta mua pelottaa just et mä kuulostan sitte - se ei nimenomaan olis uskottava, et mä kuulostan liikaa siltä, et mä yritän [nauraa] joo! et mulla saattaa olla vähän sillee, et niinkun niin, puheessa kuuluu vähän molempia, mä luulen. mut se on mun mielestä hyvä, koska lukiossa, yläasteella meille ei sanottu niin selkeesti, joka varmaan on syy siihen, että mun ruotsi on vähän tämmöstä sekaruotsia, että tulee molempia, niinkun

S: ei siellä varmaan keskitytä siihen ääntämiseen?

M: Ei, ei, mun mielest oli tosi jännää, et täällä niinku opettajat oli laittanu hyvin - esimerkiksi tää sun kysymys oli mun mielestä hyvin hassu niinkun, että pitää jaotella tälleen, et mä en koe niinkun niin!

S: ettei tartteis tehdä sitä jaotusta koska sitä ei oo opetettu

M: Niin. Nimenomaan.

soucier des modèles de prononciation. Les entretiens avec d'autres apprenants semblent indiquer que c'est un choix éducatif normal en Finlande.

Tarja, étudiante d'origine suédophone en première année de suédois a une vision particulière de la Finlande et de la Suède : elle ne ressent pas le besoin de les séparer. Tarja vient d'expliquer qu'elle a décidé d'apprendre le suédois à l'université pour « se développer un nouveau métier », quand la chercheuse change de sujet et l'interroge sur le norvégien :

S : As-tu vécu en Norvège ?

T : Non

S : Tu as appris le norvégien pendant à peu près 20 ans ?

T : Oui, donc j'ai juste écouté des programmes norvégiens à la télé et à la radio et puis j'ai des amis norvégiens, et je lis donc des livres norvégiens et tout donc sans problème. Donc je comprends tout et je peux même parler en phrases simples mais après je parle une langue mixte [---] Oui, et même autrement, j'ai toujours eu du mal à séparer la Finlande et la Suède. En quelque sorte je les pense en un seul pays, parce que j'ai grandi là au milieu, j'ai autant aspiré des cultures des deux.

S : C'est ça, et la suédicté et la langue suédoise, ils sont clairement présents sur l'île ?

T : Oui, c'est ça.

S : donc pas seulement la suédicté de Finlande ou quelque chose comme ça ?

T : Et puis il y a le fait qu'on regarde la télé suédoise sur l'île, on entend toutes les chaînes de radio suédoise et donc si on écoute quelque chose et qu'on regarde la télé, ben disons qu'on regarde la télé suédoise dans presque chaque maison, c'est la première option, et aussi toute la presse à scandale et tout ça, bien sûr les habitants de l'île insulaires?, dont ma mère parmi les autres : *Svenska damtidning*, j'ai vécu là-dedans oui !⁴⁵¹

⁴⁵¹ S: Ootsä asunut Norjassa?

T: En.

S: Oot noin 20 vuotta norjaa opiskellu?

T: Joo, siis mä oon vaan niinku kuunnellu norjalaista ohjelmaa telkkarista ja radiosta ja sit mul on norjalaisii ystäviä. ja kyllä mä niinkun luen ihan siis norjalaisia kirjoja ja kaikkee, että ei mitään. siis ymmärrän ihan kaikkee ja sit mä pystyn niinku yksinkertasia lauseitakin puhumaan. mutta kyllä mä puhun sitten aika lailla sekakieltä. [---] Joo ja sitte muutenkin ni mul on hirveen vaikee ollu aina erottaa niinku suomea ja ruotsia. tavallaan niinku mää mietin niitä yhtenä maana ikäänkuin. koska mä oon kasvanu siinä keskellä, mulla on yhtä paljon

Lorsque Tarja décrit sa pratique du norvégien dans son quotidien, elle arrive à parler de son rapport à la Suède et à la Finlande : elle les voit comme un même pays en quelque sorte. Elle continue à expliquer qu'elle a grandi en s'aspirant des deux cultures grâce aux médias suédois, très présents sur son île. Cela nous amène à l'interroger sur la langue finnoise :

S : Et le finnois, tu disais que tu es bilingue ?

T : Oui donc ma mère a été bilingue mais bon elle aussi vit dans l'archipel depuis bientôt 40 ans et son père était donc finnophone, mais je ne l'ai jamais rencontré car il est mort relativement jeune

S : Ok

T : donc mais c'est du mauvais finnois que j'ai parlé avec ma mère. Et comme notre père parle le dialecte de X, qui ne ressemble même pas au suédois

S : Vraiment ?

T : Ouais ! donc j'ai appris le suédois seulement à l'école.

S : Ok

T : Donc j'ai un peu le sentiment de temps en temps que je ne maîtrise rien, que je ne sais pas parler correctement le suédois et que je ne sais pas parler correctement le finnois et de temps en temps j'ai des jours où je pourrais me mettre du scotch Jésus⁴⁵² sur ma bouche, quand rien ne fonctionne ! Mais ensuite ça a aussi été une richesse, en quelque sorte, que c'était facile à l'école, quand j'ai dû apprendre le "finnois de force" c'était carrément plus facile pour moi que pour mes camarades par exemple parce

ikäänku siitä kulttuurista imeny itteeni. molemmista.

S: justii, onks siellä niinkun siellä saarella ruotsalaisuus ja ruotsin kieli tosi läsnä sitten?

T: On, joo

S: ettei pelkästään suomenruotsalaisuus tai semmonen

T: Ei, ja sit aika paljon se, että siel katsotaan sit ruotsin telkkaria, kaikki ruotsin radiokanavat kuuluu. et tota kyl siinä sitä sit täytyy, jos sitä jotain kuuntelee ja katselee telkkarista, ni kyllä siinä melkeen joka talossa katsotaan ruotsin telkkaria. (joo) se on niinku se ykkösvaihtoehto. (okei) ja sitte just kaikki ruotsinkieliset juorulehdet ja tämmöset ni kyllähän ne saarelaiset niitä lukee. muun muassa mun äiti - *Svenska damtidning*. mä oon siinä kasvanu [nauretaan]

⁴⁵² La dénomination familière du ruban adhésif toilé, le *duct tape*, comme *Jeesus-teippi* fait référence à sa puissance.

qu'ils avaient des origines complètement suédophones, donc c'était assez douloureux pour eux.

S : J'avoue⁴⁵³

Notons que la langue familiale mixte est décrite par Tarja comme du mauvais finnois. Quant à sa mère, Tarja la positionne comme étant devenue monolingue suédophone par son choix de mots « elle a été bilingue ». Tarja semble idéaliser un bilinguisme parfait et l'utilisation d'un langage mixte, le *translangaging*, n'est pas considéré une pratique linguistique idéale. On comprend mieux cette conception, lorsqu'on analyse sa réponse à la question de langue familiale :

S : Tu parlais quoi comme langue avec tes parents quand t'étais petite et maintenant ?

T : C'est un peu du langage mixte, le finnois s'est décliné après que j'ai rencontré mon mari, parce qu'il est entièrement finnophone et mon finnois s'est renforcé grâce à lui. Donc ma mère, elle s'est sentie maladroite et elle a changé sa langue en suédois donc nous parlons majoritairement en suédois avec ma mère, mais bien sûr quand on y va

⁴⁵³ S: Entäs sitten suomen kieli, sä sanoit, et sä oot kakskielinen?

T: Joo, siis mun äiti on ollu kakskielinen, mutta tota sekin on asunu tossa saaristossa jo kohta nelkyt vuotta. ja sen isä oli siis suomenkielinen. mutta että mä en oo koskaan sitä tavannut, kun se kuoli aika nuorena.

S: okei

T: niin tota mutta se on semmosta huonoo suomee, mitä mä oon äidin kans puhunu. ja sit tavallaan niinku meiän isä sit taas puhuu sitä X murretta. mikä ei oo yleensä edes, ei edes muistuta ruotsia

S: Ihan tosi?

T: Joo! Nii mä oon oppinu ruotsia ikäänku koulussa vasta.

S: okei

T: Et mul on vähän sillee, et must tuntuu välillä, et mä en osaa mitään: et mä en osaa ruotsia kunnolla ja en osaa kunnolla suomee ja välillä on semmosia päiviä, että mä voisin laittaa niinku Jeesus-teippiä suun eteen, että! Ku mikään ei oikeen suju! Mut sit tavallaan se on niinku ollu rikkauskin, että on ollu helpoo sit koulussa. Kun on pitäny pakkosuomee oppia ni on ollu aika paljon helpompaa ku koulukavereilla esimerkiks ku niil on ihan ruotsinkielinen tausta. niin se on ollu kyllä aika tuskaa heille.

S: varmaan

avec mon mari ou qu'ils viennent ici, alors tout le monde parle finnois, sauf mon père qui ne sait pas le faire mais il le parle quand même [rires]

S : donc il parle quelque chose d'autre alors

T : Ouais, c'est toujours, il sort des trucs tellement marrants de sa bouche ! Et je pense que c'est probablement ça qui m'a donné le courage d'essayer même si je ne sais pas faire !⁴⁵⁴

La langue familiale entre Tarja et sa mère était devenue le suédois et non le finnois, depuis que Tarja s'était mise ensemble avec son mari finnophone. Tarja explique que le fait qu'elle avait pu améliorer son finnois, donc s'exprimer probablement d'une façon plus normative (et sans avoir recours au vocabulaire suédois) a positionné sa mère comme locutrice peu légitime car s'exprimant trop mal. Elle a donc arrêté de parler finnois avec Tarja pour utiliser le suédois, mieux maîtrisé. Cependant, lorsque le mari de Tarja vient en visite, toute la famille parle finnois – plus ou moins bien. Il semble y avoir une hiérarchie linguistique : le finnois est utilisé avec le mari finnophone au lieu de s'attendre à ce qu'il s'exprime en suédois. Il n'est pas clair si le choix de langue est uniquement dû à un potentiel manque de compétences en suédois du mari ou s'il s'agit d'un phénomène plus répandu, comme peut indiquer la préférence du finnois comme langue de communication même chez d'autres participants.

Tarja était positionnée comme suédophone de Finlande native par les étudiants du même groupe interrogé en raison de son aisance à l'oral. Malgré ce bon niveau de suédois, elle a préféré réaliser son entretien en finnois. Est-ce une question d'insécurité linguistique dû au fait qu'elle avait pris l'habitude de plus parler finnois

⁴⁵⁴ (Puhuitsä kotona mitä kieltä vanhempien kans pienempänä ja mitä nykyään ?) [nauraa]
se on semmosta vähän sekakieltä. (joo) Öö, siis suomi on jääny siinä mielessä pois, sen jälkeen kun mä ton mun miehen tapasin. ku se on ihan suomenkielinen ja mun suomen kieli tavallaan niinku vahvistui sen myötä. Ni meiän äiti sit tuns iittensä vähän niinku kömpelöks (okei !) ni sit se sit taas vaihtoi oman kielensä niinku ruotsiks. et me puhutaan äidin kans ny enemmän ruotsia. mutta sitten tietenkin ku me mennään mieheni kanssa sinne tai ne tulee tänne ni sit kaikki puhuu suomee. (joo) paitsi mun isä joka ei osaa, mut se puhuu silti hehehehe (okei) (et se puhuu jotain muuta sitten) joo, se on aina niinku, tulee niin huvittavia juttuja sen suusta! Ja siitä mulle on varmaan tullu se rohkeus, että pitää vaan niinkun yrittää vaikkei osaiskaan!

que le suédois ? Ou souhaite-elle s'accorder et évoquer une sensation d'identité commune finnophone avec la chercheuse ?

Notre deuxième exemple du langage mixte finnois-suédois est la famille de Jocke, qui est un apprenant en première année de suédois. Il aborde spontanément le sujet de ses membres de famille qui vivent en Suède :

Donc la tante de mon père et son mari et leurs descendants, ils vivent en Suède et on est beaucoup en contact avec eux, parce qu'il n'y a pas beaucoup de famille du côté de mon père donc peut-être pour ça aussi, mais je crois que ça a pas mal d'impact sur le fait que je sois intéressé par la langue suédoise, parce qu'ils ont toujours été très sympathiques et parce que je pouvais leur rendre visite dès tout petit et donc j'ai vu comment c'était là-bas, et ça m'a toujours plu, l'ambiance.⁴⁵⁵

Jocke explique que ces membres de famille sont probablement une des raisons pour son intérêt continu envers la langue suédoise. Il avait effectué plusieurs séjours chez eux dans son enfance et il avait apprécié son quotidien à la suédoise. Cependant, la langue de communication utilisée n'était pas le suédois :

Bon, nous parlons finnois entre nous, et leurs enfants donc, l'un-e parle plutôt bien le finnois et l'autre a un niveau clairement plus faible, donc c'est, enfin il/elle a une photo sur internet qu'il/elle m'avait envoyée, un texto à la tante de mon père : c'était du tel langage mixte, on ne connaît pas pire, mais leurs enfants alors, eux, ils ne parlent plus du tout le finnois, ils sont complètement suédophones.⁴⁵⁶

⁴⁵⁵ siis mun isän täti ja se hänen miehensä ja sit heidän jälkikasvu, niin he asuu ruottis ja tota heidän kans ollaan tosi paljon tekemisis, koska sit no, mun isän puolelta nyt ei hirveesti oo sukuu, sukuu tota sillai olemassa niin tota ehkä senkin takii. mut tosi niinku, sekin varmasti luulen et vaikuttaa aika paljonkin siihen, minkä takii oon kiinnostunu ruottin kielestä ku tota, He on tosi mukavii aina ollu ja tota sit kun on heidän tykönä käyny siel ruottissa ni on vähän sit pienestä pitäen välillä päässy näkee sitä, et mimmosta siellä on ja tota, kyllähän se meininki sillain iski aina et.

⁴⁵⁶ no suomea puhutaan kyl keskenään. et tota sit öhm no tosiaan heidän lapset sit, toinen puhuu suomea aika hyvin, toinen sit aika lailla heikommin, et se on sit tai just hänellä oli netissä kuva, kun hän oli lähettäny mulle tän isän tädille tekstiviestin ni se oli semmosta sekakieltä

Tout d'abord, Jocke précise que sa famille parle finnois sa grand-tante et son mari, qui se sont installés en Suède. Ensuite, il évalue les compétences en finnois de leurs enfants – l'un-e parle plutôt bien la langue alors que l'autre s'exprime dans un langage mixte. Jocke y réfère par un jeu de mots en finnois – généralement, l'expression s'utilise pour parler des choses positives, mais il l'a tournée à l'envers en disant « *ei pahemmasta väliä* », dont le sens peut être traduit par « on ne connaît pas pire ». Les compétences linguistiques de ce membre de famille (tante ou oncle) sont ainsi évaluées par Jocke vis-à-vis d'un langage plus normatif. Le langage mixte est présenté comme du mauvais langage.

Dans le même temps, Jocke s'identifie avant tout à son dialecte mais considère aussi que la langue suédoise lui est importante. Il exprime une attitude générale très positive envers les dialectes :

Et les différences entre dialectes, c'est quelque chose qui m'intéresse pas mal, peu importe s'il s'agit du finnois ou du suédois ou d'une autre langue.⁴⁵⁷

La variation dans une langue en termes des dialectes est donc présentée comme un phénomène positif mais le fait de mélanger deux langues séparées, comme le finnois et le suédois, est vu comme du mauvais langage.

Un dernier exemple nous permet d'illustrer la conscience des idéologies linguistiques par rapport à la variation linguistique chez Teppo, un apprenant en Suède. Teppo présente des réflexions par rapport à l'un de ses collègues du cours, Eero. Il le présente comme un activiste lorsqu'il s'agit des politiques linguistiques :

kyllä että tota, ei pahemmasta väliä, mutta tota, ja heidän lapset siis ei puhu enää lainkaan suomea, et he on täysin ruottinkielisiä.

⁴⁵⁷ ja kyl niinku aika paljon kiinnostaa just niinku murre-erot on semmonen kyl mikä, mistä oli sitte suomen tai ruottin tai minkä tahansa

Il est sûr de lui, il n'a pas trop peur de conséquences, c'est un gars si vieux qu'il n'en fait pas trop mais il apprend ça parce que ça l'intéresse. Ça l'intéresse, ce qu'on fait ici, ce qui se passe avec la langue, pourquoi on l'utilise de certaines façons, qui a ordonné ça ? Qui a ordonné quoi ? Avec quel droit, on a ordonné ces choses-là ? Elli, Elli a de grosses difficultés pour répondre à ces questions d'Eero et c'est, je trouve que c'est bien que ça fasse évoluer un peu Elli, je suppose.⁴⁵⁸

Teppo entre ici au cœur des idéologies linguistiques : qui a le droit de décider des formes linguistiques et des usages de la langue finnoise standard ? Eero était intéressé de voir ce que se faisait concrètement dans le département de finnois visité, notamment par rapport à la langue finnoise en Suède. Eero est l'un des apprenants que nous devons interviewer, ce qui n'était pas possible en raison de nos emplois du temps trop remplis. Quoiqu'il en soit, il s'agit d'un apprenant qui remettait régulièrement en question la légitimité de différents usages (comme jargon politique) et des dénominations de la langue étudiée. Eero est un exemple d'apprenant qui ne voulait pas accepter, sans débat, la supériorité de langue standard et des enseignements comme *de facto* légitimes. Elli, une des enseignantes, devait donc essayer de répondre à de nombreuses questions d'Eero par rapport à la politique linguistique.

⁴⁵⁸ Hän on itsevarma, hän ei paljo pelkää siitä seuraa. Se on niin vanha äijä, että se ei paljo välitä, mitä näistä, mut se lukee tätä, kun se häntä kiinnostaa. Se kiinnostaa häntä, että mitä täällä tehää, mitä tapahtuu tän kielen kans? Miks sitä käytetään näin? Kuka on määränny? Kuka on mitä määränny? Millä, millä, oikeudella on määrätty nämä hommat? Ellihän on, Ellillähän on isoja vaikeuksia vastata näihin Eeron kysymyksiin ja se on ihan, mä tykkään et se on ihan hyvä, se kehittäis vähän Elliä, oletan.

11.3 Débat de l'anglais comme menace pour les autres langues

Paula, étudiante finlandaise en master de suédois et d'allemand, est en train de parler de la culture et de la langue en affirmant que les deux s'influencent mutuellement. Elle conclut l'entretien en de termes suivants :

Et à mon avis, c'est très intéressant de suivre comment la langue finnoise se transforme aussi et même en général, comment les langues changent et puis je remarque dans moi-même que je suis une vraie policière linguistique, je ne supporte pas qu'on utilise certaines expressions qui ont été adoptées de l'anglais et qui ne passent pas du tout en finnois. Ha ha ou qui sont des traductions directes, donc c'est assez près de mon cœur, comment on utilise la langue.⁴⁵⁹

Nous considérons ces affirmations de Paula comme relevant d'un discours idéologique ancré dans le purisme linguistique, selon lequel la façon correcte d'utiliser la langue (finnoise, ici) est importante. Ce discours peut aussi être protectionniste : le finnois doit survivre en Finlande. Dans ce cas, l'anglais serait positionné comme menace. Paula réclame qu'il faut pratiquer la langue finnoise correctement et signale ainsi qu'il est nécessaire de surveiller les bons usages de la langue pour ne pas dégrader la langue standard par des expressions empruntées aux autres langues.

D'autres apprenants, comme Pia, mentionnent également l'anglais, mais non pas comme une menace à la langue finnoise. Pia a été sollicité pour s'exprimer sur ses idées par rapport à la langue quand elle se met à parler d'un cours en ligne « apprends à apprendre ». Elle parle d'une question dichotomisant la conception de langue soit

⁴⁵⁹ ja mun mielest se on hirveen mielenkiintost seurata, miten niinkun suomen kielikin muuttuu ja tai muutenkin, miten kielet muuttuu ja sitte huomaa ittestä sellasia, että on hirveen kielipoliisi, että ei kestä, että käytetään jotain niin ilmasuja, jotka on otettu jostain englannista, jotka ei yhtään sovi suomeen! haha tai suoraan käännetty niin! on se silleen jotenkin aika lähellä sydäntä, että miten sitä kieltä käyttää.

comme une valeur intrinsèque (important en soi), soit comme une valeur extrinsèque (un moyen d'obtenir des choses dans la vie) :

P : Je me souviens une fois qu'on avait un cours vraiment horrible en ligne « Apprends à apprendre » ouais ! « apprends à apprendre des langues étrangères ». Tu peux croire que c'était le cours le plus inutile dans les études fondamentales d'anglais, 1 crédit ou 2, 1 je crois, C'était - nous, on était tous en mode « mais c'est quoi ça ? » ouais, dans les études universitaires... Y avait « est-ce que la langue est une valeur en soi pour toi ou est-ce juste un outil » ? Et je me souviens que c'est une valeur intrinsèque, que la langue, bon c'est en principe difficile, la langue quand on dit langue je l'associe à l'anglais, c'est en fait très intéressant. Je l'associe à ça parce que c'est ma propre identité et il a pour moi une valeur intrinsèque, si on peut comparer comme ça, que si c'était seulement un outil pour travailler. Non, mais c'est une partie de moi et une partie de ma vie et c'est avec ça que je communique et que je me dévoile, donc c'est très personnel en quelque sorte, je ne sais pas quoi d'autre, mais c'est le portail à plusieurs cultures et à plusieurs pays et à l'international et ça ouvre énormément de possibilités et de portes

S : Tu veux dire justement l'anglais ?

P : Oui, c'est ce que je veux dire. Même en général, la langue, en général, à mon avis, mais peut-être que moi, je l'associe plus à l'anglais pour ma part. Mais je trouve que c'est uniquement une bonne chose

S : Tu es inquiète par rapport à l'influence de l'anglais ?

Je ne m'inquiète pas pour ça. Je trouve que – ça a beaucoup fait débat - mais personnellement je ne vois pas que ça se passerait tout de suite, bon, c'est vrai que – qu'il disparaîtrait totalement. Bon, si ça va arriver, c'est *Tough luck* - nous, nous n'y pouvons rien, tu vois ? Les choses auraient mené à ça. Mais je ne crois pas qu'il se passe des changements aussi *drastic* pendant ma vie, par exemple avec le finnois, qu'il disparaisse entièrement. Je ne le considère pas comme une menace - je le considère plus comme une ressource, peut-être.⁴⁶⁰

⁴⁶⁰ P: Mä muistan kerran kun meillä oli joku *Opi oppimaan* - ihan hirvee -e-kurs – joo, opi oppimaan vieraita kieliä. Voitko sä uskoo et se oli maailman turhin oikeesti enkun perusopinnoissa. kahan tai yhen pisteen, yhen pisteen vissiin. IHAN siis niin - me oltiin kaikki sillee ”Siis mitä?! Joo. *ylipisto-opinnoissa*... Siellä oli se “Onko se kieli sulle ää itseisarvo vai onks se vaan niinku joku väline”? ja mä muistan et mä sillon kirjoitin, että se on niinku itseisarvo. Tavallaan, että kieli. no ylipäättään vaikee. Kieli, heti kun sanotaan kieli mä miellän sen englanttiin. Se on jotenki, joo, itse asiassa tosi mielenkiintonen. Mä miellän sen siihen, koska se on se vahva oma identiteetti. ja SE ON mulle kyllä itseisarvo, jos nyt vois näin niinku verrata, et onks se vain joku väline johonki työhön? EI, vaan se on niinku niinku osa mua ja se on osa mun elämää ja ja se on niinku. sillä mä niinkun kommunikoin ja sillä mä

L'anglais est décrit avec le mot composé « *voimavara* », pouvait être traduit par ressource, capital ou atout – proche de « *asset* » en anglais. Son identification forte avec la langue anglaise peut être comprise quand on considère la trajectoire de vie de Pia. En effet, elle avait vécu plusieurs années dans un pays anglophone avant d'entreprendre ses études universitaires en Finlande (elle y a suivi une autre formation), ce qui explique son attachement personnel à la langue anglaise. Elle perçoit l'anglais comme la langue internationale, par défaut, permettant une ouverture culturelle vers plusieurs pays.

Dans cet échange, Pia et la chercheuse font référence au discours public de l'anglais comme une menace pour la survie du finnois et d'autres langues. Les discours publics⁴⁶¹ et éducatifs⁴⁶², représentent parfois l'anglais comme une langue prédatrice car elle est de plus en plus étudiée au détriment d'autres langues étrangères. Elle est également utilisée tant dans la sphère privée que dans la sphère publique⁴⁶³ : des institutions publiques et académiques l'ont adopté comme langue d'enseignement, de communication, de publication scientifique voire comme une langue d'administration pour n'en mentionner que quelques domaines d'utilisation.

myös paljastan itsestäni. Tavallaan, et se on tosi sellanen henkilökohtanen ja mm. Emmä oikeen tiedä mitä muuta. Mut se on myös portti moneen niinkun kulttuuriin ja maahan ja semmoseen just kansainvälisyteen. ja niinku se avaa ihan mielettömästi mahdollisuuksia ja ovia.

S: Tarkotatko just englantia?

P: Tarkotan jooh. kyllä ylipäättäänkin. kieli ylipäättään mun mielestä, mutta ehkä se, ehkä mä miellän sen siihen englanttiin itelläni enemmän. Mut siis pelkkänä hyvänä asiana pidän.

S: Huolissas enkun vaikutuksesta?

P: Emmä oo huolissani siitä. kyllä mä oon sitä mieltä -onhan siitä paljon puhuttu ja näin, mutta henkilökohtasesti mä en nää et sitä ihan heti tulis tapahtumaan. Onhan se siis sillai - et katoais kokonaan. Jos niin nyt käy, niin *Tough luck* -ei me voida sille mitään, tiäkkö? et sit ne asiat on mennä siihen ja näin. mutta mä en ehkä ihan usko siihen, että ainakaan mun oman eliniän aikana tapahtuis niin *drastic* muutoksia, niinkun esimerkiksi suomen kielen kanssa et se katoais ihan täysin. Emmä pidä sitä uhkana - mä pidän sitä ehkä voimavarana enemmän.

⁴⁶¹ Leppänen, S., & Pahta, P. (2012). Finnish culture and language endangered—language ideological debates on English in the Finnish press from 1995 to 2007. *Dangerous Multilingualism*. Palgrave Macmillan, London, 142-175.

⁴⁶² Phillipson, R. (2006). English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?. *European Journal of English Studies*, 10(01), 13-32.

⁴⁶³ Leppänen, S., & Nikula, T. (2007). Diverse uses of English in Finnish society: Discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 26(4), 333-380.

Certains chercheurs considèrent également que l'anglais est une raison pour le manque d'intérêt pour apprendre d'autres langues. Pia semble suggérer que les locuteurs des langues, comme elle, s'adaptent tout simplement à la situation linguistique. Elle se déclare peu inquiète par la disparition du finnois dans le futur. Le transfert linguistique éventuel du finnois à l'anglais est présenté par son discours idéologique comme un phénomène naturel : les langues évoluent en contact avec d'autres langues. Elle explique que la disparition du finnois est une question de chance « *tough luck* » : la communauté linguistique n'y peut rien.

Cette vision est très loin des aspirations nationalistes et des peurs exprimées par certains linguistes de la perte de domaine d'utilisation du finnois et du suédois. Pia considère probablement que chacun doit pouvoir choisir sa langue d'identification et d'utilisation. Même d'autres apprenantes dépeignent l'anglais comme une langue parmi les autres.

Nous allons citer Miina, qui ne considère pas non plus l'anglais comme une menace :

S : Es-tu inquiète ?

M : Bon, pas vraiment car je trouve que c'est important, enfin que le plurilinguisme est important, mais je ne pense pas que ça va arriver un jour, qu'on ne s'intéressait plus
aux

S : autres ?

M : oui, parce que la langue, c'est pourtant, ça ne définit pas seulement l'individu mais c'est pas mal une question d'identité nationale : que nous sommes finlandais : nous parlons la langue finnoise. ça va sûrement jamais disparaître, genre que le monde parlerait seulement anglais un jour, qu'il n'y aurait qu'une seule *lingua franca* que tout le monde parlerait, non je ne pense pas.⁴⁶⁴

⁴⁶⁴ S: Huolestunut?

M: Noo, emmä nyt oikeestaan. siis mun mielestä on tärkeätä, että on niinkun öö, monikielisyys on tärkeätä siis. mut emmä usko että se tulee koskaan tapahtumaan, että ei kiinnostuttais enää mistään niinku

S: muista?

M: niin, koska kieli on kuiteskii niin semmonen niinkun, ei pelkästään yksilöä määritä vaan **se on** hyvin paljon tämmönen kansallinen identiteettijuttu. et me ollaan suomalaisia : me puhutaan suomen kieltä. et ei se varmasti tuu koskaan katoaan. et niinku joku maailma puhuis jonain päivänä pelkkää englantia keskenään, että ois tämmönen yks *lingua franca*, jota kaikki niinkun pelkästään puhuis. Ei, en usko.

Miina se réfère à la langue anglaise comme une langue franca, comme une langue passerelle. Le finnois est décrit comme la langue des finlandais et fortement lié à l'identité nationale. Ce postulat illustre l'idéologie de monolinguisme sous-jacent même dans les discours des apprenants plurilingues et particulièrement positifs envers la langue suédoise.

Dans l'ensemble, ces citations illustrent la vision de l'anglais comme une langue qui fait partie intégrante du répertoire plurilingue des apprenants interrogés sans diminuer leur identification nationale et leur attachement à leur langue d'origine. À noter qu'aucun de nos participants interviewés n'a dépeint l'anglais comme une véritable menace aux autres langues.

11.4 L'anglais à l'université

L'impact de l'anglais apparaît aussi dans un passage où Kalle, enseignant de suédois en Finlande, nous éclaire sur quelques difficultés générales des étudiants en suédois. Il conclut ce passage en abordant les politiques éducatives de son département de langue :

S : Que penses-tu du niveau des étudiants en suédois ?

K : Tu veux dire dans ce groupe ?

S : oui dans ce groupe

K : dans ce groupe donc nous avons nous sommes au niveau intermédiaire sur le plan linguistique, donc grammaticalement parlant il y a certaines choses qui ne devraient pas exister à ce niveau-là et ça, mais ça ne concerne pas uniquement ce groupe-ci mais c'est une question générale que ce sont les mêmes choses qui

S : Quelles choses ? Quelles choses sont les plus difficiles ?

K : C'est l'ordre des mots, la conjugaison et le définitude, la définitude pas tellement, brièvement, la définitude n'est pas tellement gênant à l'oral mais plus à l'écrit mais l'ordre des mots anglais/finnois, j'ai trouvé que ça revient beaucoup de fois, hum certains ont aussi quelques problèmes avec la prononciation et ça c'est une chose que nous avons supprimé à l'université, nous n'avons pas du tout d'exercices de prononciation finalement, pas comme nous avions auparavant

S : ok?

K : Avant, nous avons un cours de prononciation séparé même pendant deux semestres et on était assis et chacun lisait à haute voix à son tour et l'enseignant écoutait, on corrigeait différents sons, on voyait le système des sons et les consonnes occlusives, maintenant nous n'avons pas de cours de phonétique mais quelques exercices oraux donc

S : et pourquoi on a changé ça ?

K : Les études doivent se terminer plus vite, il faut supprimer quelque chose et puis c'est aussi une tendance générale qu'on réduit tout le temps ces parties pratiques et c'est, partiellement parce que nous nous comparons à l'anglais et on dit que ceux qui parlent du côté d'anglais donc eux n'ont nul besoin d'enseigner l'anglais ou qu'ils maîtrisent l'anglais, ils apprennent vite, c'est pas vraiment aussi facile en suédois et nous avons des étudiants doués qui n'ont juste jamais eu d'occasion de parler suédois tout simplement

S : ouais

K : ce serait dommage si nous ne pouvions pas les aider à démarrer quand nous avons certains qui apprennent ensuite très vite⁴⁶⁵

⁴⁶⁵ S: Vad tycker du om studenternas nivå i svenska?

K: Menar du nu i den här gruppen?

S: Jå, i den här gruppen.

K: I den här gruppen, så alltså har, vi är i mellanstadiet språkligt, så att grammatiskt sätt så är det, vissa vissa saker som inte borde finnas på en sån här nivå och det, men det gäller inte bara den här gruppen utan det gäller över huvud taget att det är samma saker som

S: Vilka saker? Vilka saker är svårast?

K: Det är ordföljd, böjning och species, species är inte så, det, koncis, species är inte så besvärligt i tal men mera i skrift, men den här engelska finska ordföljden tyckte jag som kommer många gånger ehm några har också lite problem med uttalet och det är ju en sån sak som vi har sparrat bort, på universitetet, vi har vi har inte uttalsövningar ehm alls, egentligen såsom vi hade tidigare

S: okej?

K: Tidigare hade vi en en separat uttalskurs till och med två terminer och man satte i sin tur och satte och läste upp och läraren lyssnade, man rättade olika ljud man gick igenom ljudsystem och klusiler hit, nu har vi inte en fonetikkurs men några muntliga övningar sådär så

S: och varför har man ändrat det här?

K: *Studierna ska gå snabbare, nånting ska bort och sen är det också en allmän tendens att,*

Kalle explique qu'il trouve problématique le fait de vouloir enseigner toutes les langues étrangères et le suédois, langue nationale, en basculant ces enseignements sur le modèle de l'enseignement de l'anglais. Etant donné que les étudiants en anglais ont un niveau très solide en arrivant à l'université, nul est besoin de leur enseigner la grammaire anglaise, d'après le personnel de son université. Par conséquent, c'est cette idée, adoptée des collègues universitaires de Kalle qui travaillent sur l'anglais, qui a conduit à une harmonisation des parcours : on a supprimé l'enseignement explicite de la grammaire des autres langues et on a également réduit l'enseignement de la prononciation.

att de här praktiska inslag de minskar hela tiden och det är, delvis därför att vi jämför oss med engelskan och man säger att de som språkar på engelska sidan så de har inget behov av att undervisa i engelska eller att dom kan engelska, de lär sig så snabbt. Det är, det är inte riktigt lika lätt, på svenska och vi har duktiga studenter som inte har haft tillfälle att prata på svenska helt enkelt.

S: ja

K: det skulle vara, om inte vi skulle hjälpa dom igång så att säga skulle det vara synd då vi har såna som väldigt snabbt lär sig sen.

12 COMMENT SOUTENIR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PLURILINGUES : ECOLES BILINGUES ENVISAGEES

Nous avons discuté la question des écoles bilingues finnois-suédois et des écoles en immersion linguistique suédophone dans la première partie de la thèse. Les écoles sont un lieu où les politiques linguistiques et les idéologies linguistiques sont concrétisées. Nous allons maintenant présenter quelques extraits d'entretiens qui touchent aux écoles bilingues en analysant des idéologies linguistiques qui en ressortent.

12.1 Ecole bilingue finno-suédoise en Suède

Emilia, étudiante du groupe avancé de finnois, qui a déménagé en Suède à l'âge de 8 ans, nous parle de son passé scolaire dans une classe finnophone. Elle avait été dans la première génération des finnophones à obtenir le baccalauréat finlandais en Suède. En parlant de son lycée de l'époque, elle explique où le nouveau se retrouve et se met à parler de sa fille :

E : Ils ont une section, j'ai regardé. Ma fille a atteint un âge où elle peut décider si elle veut aller à la finlandaise, à la suédoise ou à l'anglaise et elle aimerait à l'anglaise.

S : elle est dans quelle école maintenant ?

E : elle est à l'école finlandaise de *[nom de l'établissement]*. Donc ils utilisent le finnois et le suédois. Au collège, ils utilisent déjà le suédois et à l'école primaire ils utilisent donc

pas mal de finnois, ensuite ça change parce que c'est important qu'ils arrivent à renforcer le suédois et toutes les matières en sciences sociales sont en suédois et ils ont des enseignants suédois et finlandais, les deux.⁴⁶⁶

L'école décrite est une école bilingue de type « friskola » et il est alors clair qu'il importe à Emilia que sa fille apprenne tant le finnois que le suédois sans négliger l'apprentissage de l'anglais. Elle précise que c'est bien sa fille qui va décider quelle section elle préfère choisir : c'est la section anglaise. Cela montre bien une hiérarchie dans le statut des trois langues : l'anglais paraît un meilleur choix que les autres options.

L'école bilingue de la fille d'Emilia est une école qui vise un bilinguisme équilibré chez l'élève : selon les lacunes dans le finnois ou le suédois, les enseignants choisissent de plus s'adresser à l'élève dans la langue moins bien maîtrisée, surtout lorsque l'élève est très jeune. Comme explique Emilia, c'est au niveau du collège qu'on priorise le suédois comme langue d'enseignement. Toutefois, l'école propose trois sections : finnophone, suédophone et anglophone et sa fille préférerait intégrer la section anglophone où la langue d'enseignement (et certainement aussi la langue d'expression des élèves) sera l'anglais.

L'anglais est jugé comme une langue plus utile que le suédois et le finnois par de nombreux jeunes nordiques. La situation se reflète également dans le discours des apprenants en Finlande. Nous allons en citer quelques exemples.

⁴⁶⁶ E: Niil on joku lukion linja, mä katoisin. Mun tyttö on sen ikänen et se saa päättää haluuko se mennä sitte suomalaiselle, ruotsalaiselle tai sitte englantilaiselle et se haluis englantilaiselle.

S: Missäs koulussa se nyt on?

E: Se on X:n suomalaisessa vapaakoulussa. Siis ne käyttää suomen kieltä ja ruotsin kieltä. Yläasteella on jo et ne käyttää ruotsin kieltä et ala-asteella on sitten, et ne käyttää aika paljon suomen kieltä et sitte se vaihtuu sitte, koska se on tärkeää et ne saa vahvaks sen ruotsin kielen ja kaikki nää yhteiskuntatieteelliset aineet on ruotsiksi ja on ruotsalaisia opettajia ja suomalaisia, sekä että.

12.2 Ecoles suédophones monolingues en Finlande

Nous avons mentionné le paradoxe de Taxell, c'est-à-dire une intercompréhension dans le domaine politique de l'importance de garder les institutions suédophones comme des entités séparées des finnophones, les deux comme monolingues, afin de garantir la survie de la langue suédoise en Finlande. From et Fritjof⁴⁶⁷ parlent de *l'espace suédois* dans les écoles qui proposent des parcours finnophones et suédophones. La séparation des langues finnoise et suédoise dans le système éducatif finlandais apparaît dans nos données d'entrevue. Commencerons par un extrait d'entretien avec Jocke où il se met à parler de la situation écolinguistique dans sa ville d'origine, notamment lorsqu'il s'agit de l'enseignement de suédois.

Les écoles monolingues suédophones font l'objet de réflexion spontanée par Jocke :

J : Donc il y a une école suédoise à [ville d'origine] et donc j'ai quelques types que je connais là-bas et puis eux, c'est via eux que j'ai rencontré quelques autres suédophones de Finlande, et donc ils sont, justement ces deux amis à moi, ils sont originaires d'un foyer finnophone à la base, si j'ai bien compris, mais les parents les ont mis là-bas. C'est assez courant là-bas, dans l'école X et là-bas c'est la moitié qui vient d'un foyer entièrement finnophone.

S: pourquoi ?

J : Je ne sais pas mais je suppose qu'on veut donner les compétences transversales à l'enfant donc deux langues dès le départ, mais d'un autre côté, je me suis demandé comme il y a aussi une classe anglophone à [ville d'origine] donc si on voulait réellement donner des compétences transversales à l'enfant on le mettrait là-bas, mais

⁴⁶⁷ From, T., & Sahlström, F. (2019). Rinnakkaisia tiloja: ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino, 199-228.

évidemment c'est, la langue suédoise a quand même historiquement eu un rôle plus important ici en Finlande que l'anglais donc ça dépend sûrement de ça.⁴⁶⁸

Jocke aborde l'école suédophone de sa ville d'origine d'où viennent deux de ses amis qui parlent suédois. Il utilise le terme « suédophone de Finlande » de façon inclusive : ses amis, d'origine finnophone, mais qui vont à cette école y sont compris. Pourtant il signale leur origine non-suédophone : les deux parents sont de langue maternelle finnoise. Il précise également que même 50% d'élèves de cette école proviennent des familles d'origine finnophone. Le reste provient probablement des familles bilingues et monolingues suédophones. Jocke suppose que les parents veulent donner aux enfants deux langues (maternelles/premières en quelque sorte) dès le départ. Ensuite Jocke exprime que c'est plutôt un enseignement anglophone qui donnerait aux enfants des véritables « *valmiudet* », que l'on peut traduire par « compétences transversales » ou « *transferable skills* ».

La compétence de la langue acquise dans une formation monolingue suédophone ou anglophone est donc présenté comme une commodité et une ressource qu'on pourra alors appliquer, transférer dans différents contextes futurs : notamment pour obtenir un emploi. Jocke évoque donc l'idée d'une utilité plus actuelle de la langue anglaise et suppose que c'est le rôle historique du suédois en Finlande qui peut expliquer le grand nombre de familles finnophones qui préfèrent l'enseignement monolingue suédois plutôt que l'anglais. Il continue à réfléchir à ce sujet :

⁴⁶⁸ J: siis tuol on ku [*kaupungin nimi*] on ruottalainen koulu niin tota mul on pari tyyppiä, jotka mää tunnen sieltä ja ja sit he. tai sit heidän kautta sit tutustunu myös ainakin pariin muuhun suomenruottalaiseen, mut tota, öhm. et tota siis he on, just nää mun kaks kaveria, niin he on kyl käsittääkseni siis alunperin ihan suomenkielisest kodista, mut vanhemmat on laittanu sinne. et se on aika sillai yleistä tuolla tai sis [*koulun nimi ruotsiksi*], et siellähän on yli puolet oppilaista on suomenkielisestä kodista täysin.

S: Miks?

J: Emmä kyl tiijä mut, mut se on se on varmaan sitä, et halutaan vaan antaa lapsille valmiudet et sit et niinku heti alkuun se kaks kieltä et toisaalta just niinku mitä oon miettiny et, et kun onhan [*kaupungin nimi*] sit englanninkielinen luokkakin, et, et tota, jos nyt oikeesti haluis antaa lapselle semmost valmiudet ni varmaan laittais sinne, mut et tietenkin et onhan se, kun ruottinkieli kuitenkin on historiallisesti vähän isommassa roolis ollu täällä Suomes ku englanti niin varmasti johtuu siitä.

Et donc, en soi, ce phénomène ne me surprend pas du tout mais peut-être plutôt la question de savoir pourquoi à [ville d'origine] il y a autant de ça. Quand d'un autre côté à [ville universitaire] à ce que j'ai compris, la plupart sont d'origine suédophone donc je ne sais pas si c'est, peut-être que si, mais qu'il y a des différences dans les politiques par rapport à qui on admet comme élève. Donc à [ville d'origine] je crois qu'il y a plus d'élèves qu'à [ville universitaire] justement parce qu'il y a des finnophones, c'est mon souvenir. Si j'ai bien compris, là-bas c'est la même situation qu'il faut quand même mettre [l'enfant] dans une crèche en immersion avant que tu puisses, si tu es finnophone, ouais donc cependant ça date d'il y a quelques années, après que j'avais commencé l'apprentissage du suédois au collège mais quand même.⁴⁶⁹

Jocke explique ici qu'il y a probablement des différences dans la sélection des élèves dans les deux écoles : dans l'école de sa ville universitaire, on admet moins d'élèves des parents finnophones quand dans sa ville d'origine. Il relativise cette distinction en précisant que même dans sa ville d'origine, il y a une sélection : seuls les enfants qui ont été dans une crèche suédophone (dont le but est de développer les compétences linguistiques en suédois par la méthode d'immersion) peuvent candidater pour l'école suédophone de la ville. Pour conclure ses réflexions à propos des écoles suédophones, Jocke se positionne en dehors du profil des élèves suédophones : il a commencé l'apprentissage du suédois au collège.

L'idéologie d'autochtonie et de séparation des élèves selon leur langue première apparaissent dans ce passage. Jocke décrit la sélection des écoles en question en termes d'autochtonie : les enfants d'origine entièrement finnophone doivent prouver leurs compétences proches de celles d'un enfant natif. Nous ne savons pas si les enfants des familles bilingues sont concernés par le même principe et ne peuvent pas être admis s'ils n'ont pas été dans des crèches entièrement suédophones. Jocke exprime des catégories d'apprenants de suédois par ce discours, qui nous amène au débat par rapport aux écoles bilingues en Finlande.

⁴⁶⁹ J: tosiaan ni [kotikaupunki] tais olla enemmän oppilaita niinku ku [opiskelukaupunki] et just sen takia, kun siellä on niitä suomenkielisiä. Tää oli nyt mun muistikuvani, mut sielläkin on käsittääkseni se tilanne just, et siel pitää ensin laittaa kuitenkin kielikylpyyn, päiväkotiin ennenku sää voit tota, jos sä oot siis suomenkielinen. Joo siis et tosin viime vuosina vast muodostunu sen jälkeen ku oon itte alottanu ruottin opiskelun niinku yläasteella, mut että kuitenkin.

12.3 Débat à propos des écoles bilingues suédo-finnoises en Finlande

Les participants en Finlande étaient au courant des débats polémiques sur la séparation linguistique de l'enseignement monolingue. Les commentaires de Maria Wetterstrand⁴⁷⁰ sur les écoles bilingues comme une option idéale pour les familles mixtes finnophone suédophones ont abouti à des initiatives concrètes de création des écoles bilingues dans la région de Helsinki. Etant donné que le sujet était d'actualité au moment des entretiens en 2013, les enseignants participant en Finlande ont été sollicités pour donner leur opinion sur le potentiel des écoles bilingues dans le contexte finlandais. Nous allons analyser quelques avis dont celui d'Eva-Stina :

E-S : Je crois qu'un experiment des écoles bilingues dans le système éducatif finlandais, je précise

S : oui

E-S : donc au sein d'une administration finnophone, ce serait vraiment super, très bien. Mais par contre, je crois que ce serait très dangereux si on les mettait sous l'administration suédophone, parce que ça veut dire que les écoles suédophones seront toujours menacées.

S : ok

E-S : Ça dépend de comment on l'administre, oui. C'était dans le journal *Hufvudstadsbladet* d'hier, il y avait un article à propos d'une initiative à Espoo où il y a une pétition officielle pour fonder une école bilingue à Espoo, je crois qu'il s'était dit que ce serait une pour toute la région de la capitale et il y a aussi eu une pétition ici, à ce propos, mais qu'elle serait justement sous le toit de l'administration finnophone et ça, je crois que ça peut être très intéressant.⁴⁷¹

⁴⁷⁰ From, T., & Sahlström, F. (2019). Rinnakkaisia tiloja: ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. *Kieli, koulutus, politiikka: Monipatikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino, 199-228.

⁴⁷¹ E-S: Jag tror att ehm ett experiment med liksom tvåspråkiga skolor inom det finska skolsystemet, alltså uttrycker jag alltså
S: ja

Eva-Stina insiste sur le fait qu'il faut tester cette forme d'enseignement bilingue dans l'administration finnoise. Elle met en avant son ressenti d'un climat général menaçant vis-à-vis des écoles suédophones – ces écoles sont actuellement menacées. Les écoles bilingues ne devraient donc pas remplacer les écoles suédophones à son avis. Cependant, Eva-Stina semble concevoir les écoles bilingues comme une possibilité intéressante en vue des enfants d'origine finnophone, ce que son idée de l'administration finnophone laisse comprendre. Ce discours de protection d'administration suédophone et des écoles suédophone est en concordance avec le principe de Taxell : l'avenir du suédois peut être garanti par la protection des institutions suédophones monolingues.

Notre deuxième extrait provient de l'entretien avec Birgitta, qui est également membre de communauté des suédophones de Finlande :

Oui, oui oui, j'ai suivi, en partie, ce débat et j'ai entendu des arguments assez puissants pour et le contre. Ce sont des arguments de poids pour et le contre, très puissants donc il faut faire très attention à réfléchir comment on pourrait réaliser un tel projet. Je me souviens que Christina Gestrin l'a présenté comme un risque qui concerne d'autres facteurs en plus de la langue comme par exemple de le voir comme un avantage économique de combiner deux écoles et dans ce cas ce n'est pas des fondements justes et dans ce cas elle a tout à fait raison dans son argumentation.⁴⁷²

E-S: inom finsk, finskspråkig administration, det skulle vara riktigt fint jättebra, men däremot så tror jag att det skulle vara hemskt farligt om man liksom sätter det under svenska administration, för det betyder att liksom dom svenska skolorna fort blir hotade

S: okej

E-S: så det beror på hur man ska, Ja, hur man administrerar det, att att det, liksom, ja, det var precis igår i dagens husis, hufvudstadsbladet, var en, en artikel om en ett initiativ i Esbo där det finns en fullmäktige motion nu om att grunda en maiskauttaa, en tvåspråkig skola i Esbo, jag tror att han tänkte sig att det sku vara en liksom för hela hufvudstadsregionen och det har också varit en motion här, om det, och att det är just vara, det är liksom under finsk tak och det tror jag kan vara riktigt, riktigt intressant

⁴⁷² B: ja, ja ja, jag har följt med delvis den här diskussionen och hört ganska kraftiga argument både för och emot och de är vägande argumenten både för och emot är mycket vägande att det där att man måste i alla fall hemskt noga fundera att hur ett sånt här projekt skulle genomföras. Jag kommer ihåg att var det nog Christina Gestrin som har framfört att det kan vara en risk att ha att göra med andra faktorer utöver språket som till exempel att man ser det

Birgitta explique qu'il y a des arguments très puissants pour et le contre les écoles bilingues. Elle cite Christina Gestrin comme une personne d'autorité qui les a présentées comme un risque en matière de qualité de l'enseignement : combiner deux écoles sous le même toit serait ancrée dans une idéologie économique libérale mais pourrait être néfaste pour l'apprentissage. Un grand nombre d'élèves est notamment associé à une plus mauvaise qualité dans l'apprentissage. Notons que Gestrin est une politicienne du parti populaire suédois et une figure importante pour les droits linguistiques des suédophones en Finlande. Birgitta présente donc des discours de Gestrin comme des arguments à prendre en compte. Birgitta continue ses réflexions :

Mais d'un autre côté, c'est fructueux avec deux langues et l'acquisition de deux langues, qu'on devienne "bilingue balancé" où peu importe ce qu'on a comme objectif mais les écoles bilingues, je ne peux pas maintenant verbaliser exactement cela peut, bien sûr être motivé mais cela, mon inquiétude concerne le plus la façon de réaliser cela de façon juste optimale, qu'il se fonde sur les connaissances académiques empiriques qui existent déjà par rapport à l'acquisition dans deux langues, entre autre, donc au Canada. Et il y existe certainement beaucoup d'immersion linguistique dont on puisse utiliser les résultats de recherche pour que ce ne soit pas seulement quelque chose de fait maison, disons ça comme ça, qu'on est train d'adapter⁴⁷³ sans qu'il n'ait quoi que ce soit de professionnellement conçu et qui s'appuie sur des rapports des experts et on peut bien tester cela mais il faut absolument que ça soit planifié avec soin.⁴⁷⁴

som en ekonomisk fördel att slå ihop två skolor och då är det ju inte, då är det ju inte rätta i de här grunderna att då har hon alldeles rätt i sin argumentering

⁴⁷³ Le choix de verbe « skraddarsy » est image et correspond littéralement à « tailler » ou « faire sur mesure » lorsqu'on parle, par exemple, des vêtements.

⁴⁷⁴ men sen å andra sidan är det ju fruktbart med två språk och inlärnin g av två språk att man liksom blir jäml ikt tvåspåkig eller vad man nu sen syftar men att tvåspråkiga skolorna jag kan inte nu exakt verbalisera det därän kan vara, kan förstås vara motiverad men att det, min oro kanske mest ligger där att man gör det på ett optimalt rätt sätt som grundar sig på akademisk forskad kunskap som finns redan om inlärnin g på två språk bland annat då i Canada och det därän. Det finns säkert en hel del av språkbåd som man också kunde då det därän använda sig av de forskningsresultat som finns där. att det är inte bara nånting hemlagad så att säga, hemlagad som man nu skraddarsyr utan att det är faktiskt nånting som är professionellt genomtänkt och grundar sig på expertutlåtanden och man kan väl prova på den men det måste absolut vara noggrant planerat.

Birgitta explique que la création des écoles bilingues « peut être motivée » par une volonté de permettre aux élèves d'acquérir les deux langues au niveau de maîtrise de langue maternelle. Toutefois elle signale son inquiétude d'une réalisation « faite maison » des écoles bilingues sans prendre en compte les études empiriques internationales dans le domaine d'acquisition simultanée des deux langues. D'un coup, elle aborde une autre alternative, celle d'une école nordique :

Mais ce que j'ai trouvé une proposition intéressante c'est l'école nordique qui a aussi été proposée et qu'elle serait dans la région de capitale et c'est finalement une décision politique assez importante à faire donc il vaut mieux, et j'espère, que ce sera bien réfléchi mais aussi une telle école ne peut pas fonctionner dans tous les endroits et c'est ce que j'ai appris dans mes propres recherches c'est que ces solutions, pour qu'elles soient optimales, doivent être adaptées à l'endroit, au contexte où on planifie de fonder une école alternative, mais en fin de compte ce n'est qu'après avoir effectué cela en pilote qu'on voit le résultat.⁴⁷⁵

Birgitta présente l'école nordique comme une alternative aux autres écoles. La création d'une école nordique serait un véritable changement dans les politiques linguistiques éducatives finlandaises. En effet, ce projet d'une école nordique est toujours d'actualité dans la ville d'Helsinki : dans l'école, on enseignerait aussi le danois et le norvégien⁴⁷⁶. Birgitta insiste encore sur l'importance de faire une étude

⁴⁷⁵ Men att det som jag tyckte var ett intressant förslag var det här med nordisk skola som också har då föreslagits och det att det närmast skulle då vara i huvudstadsregionen och det är egentligen ett ganska stort språkpolitiskt beslut som man gör så att det lönar sig nog att jag hoppas i alla fall att det är väl genomtänkt men sen att det är ju också att en sån skola kanske inte kan fungera på alla ställen utan det som jag nu har lärt mig genom min egen forskning är att de här lösningarna för att de ska vara optimala så måste nog anpassas till det stället, den kontext, där man planerar att sätta upp det där, en sån här alternativskola. men att i sista hand så är det ju så att sen när man har satt igång och gjort det på prov så sen först ser man ju resultatet.

⁴⁷⁶ Svenska Yle : "Arbetet för en nordisk skola i Helsingfors inleds i februari – på schemat kan finnas danska och norska" publié le 16 janvier 2019
<https://svenska.yle.fi/artikel/2019/01/16/arbetet-for-en-nordisk-skola-i-helsingfors-inleds-i-februari-pa-schemat-kan>

pilote des apports d'une école alternative. Elle conclut ses réflexions en critiquant la légitimité des écoles en question si elles sont fondées pour des raisons économiques :

[---] Mais ce sont bien sûr des essais qui ont des conséquences à long-terme lorsqu'il s'agit d'une école donc on ne peut pas seulement piloter pendant un an mais ça doit être quelque chose de plus réfléchi, mais je trouvais que cette idée d'une école nordique sonnait très rafraîchissant aussi mais justement dans le cas où ce ne sont pas les raisons économiques derrière pour combiner les deux écoles, deux différents systèmes d'enseignements ou écoles.⁴⁷⁷

Birgitta exprime son impression que les politiques éducatives envisagées visent, en réalité, à créer les écoles en question en combinant deux écoles monolingues existantes et donc « deux différents systèmes d'enseignement ». Birgitta ne souhaite pas donner d'avis personnel explicite sur l'utilité potentielle des écoles en question. Elle présente cependant les écoles monolingues suédoises et finnoises comme des entités différentes qu'il ne faut pas combiner sans un véritable fondement scientifique qui prouve leur supériorité aux solutions existantes. Une sorte de protectionnisme apparaît dans son discours.

A l'inverse, Miina, l'apprenante spécialiste de suédois, d'origine finnophone, présente un discours moins problématique dans un ton positif à ce sujet :

Miina : Oui, absolument je leur donne mon soutien ! Une attitude positive absolument !⁴⁷⁸

⁴⁷⁷ [---] Men de är ju förstås sen försök som når väldigt långt när det handlar om en skola att man kan inte bara ett år prova på. utan att, utan det måste vara nånting mer genomtänkt. men jag tyckte nog att den här tanken om en nordisk skola lät väldigt fräsch också. men just på så vis att det inte föreligger ekonomiska orsaker där bakom varför man vill liksom slå ihop de här två skolorna, två olika undervisningssystem eller skolor.

⁴⁷⁸ Juu, ehttomasti! Mun tuki niille, joo! Positiivinen suhtautuminen ehttomasti!

Miina considère que les écoles bilingues sont une très bonne initiative et non néfaste pour le bilinguisme national suédois finnois, contrairement aux peurs des enseignants interrogés. La véritable raison pour tenir férocement aux écoles suédophones est la croyance en des conséquences néfastes pour les compétences et pour les pratiques linguistiques en suédois des élèves provenant d'une école bilingue. Ces élèves parleraient donc moins bien les deux langues que les élèves issus des écoles monolingues suédophones ou finnophones. Les débats sur des attitudes générales de plus en plus négatives envers le suédois expliquent pourquoi il est possible de supposer que même les élèves d'une école bilingue glisseraient dans leur communication vers le finnois.

En conformité avec les résultats d'analyse des débats par rapport aux écoles bilingues de Sally Boyd et d'Asa Palviainen⁴⁷⁹, les discours émis peuvent être catégorisés dans deux camps : 1) idéaliste qui perçoit les écoles bilingues comme un facilitateur d'accès aux élèves finnophones à la culture suédophone du pays attesté dans la citation de Miina ; 2) protectionniste comme une menace au bilinguisme de la Finlande – le monolinguisme des institutions est imaginé garantir la survie de la langue. Ce discours protectionniste caractérise les réflexions d'Eva-Stina et de Birgitta.

Il est également possible que les pratiques linguistiques de *translanguaging* ne soient pas valorisées par les deux enseignantes : elles sont notamment plus courantes en classe dans des écoles bilingues que dans des écoles monolingues.

Nous allons maintenant conclure cette thèse par une analyse des valorisations didactiques des cultures d'enseignement nationales.

⁴⁷⁹ Boyd, S., & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*, 57-89.

13 EXPERIENCES DES PARTICIPANTS DANS LES CULTURES D'ENSEIGNEMENT NATIONALES

Plusieurs didacticiens et linguistes⁴⁸⁰ reconnaissent qu'il existe des cultures éducatives et didactiques différentes. Nous attendions à voir apparaître des différences nettes entre les cultures d'enseignement des apprenants des trois pays. Contrairement à notre hypothèse, nos données d'entrevue et des questionnaires indiquent une similarité des expériences antérieures des étudiants dans leurs systèmes scolaires nationaux. Nous nous attendions, en particulier, à constater des différences reportées concernant l'oralité et la communicativité des cours de langue. Toutefois, l'enseignement des langues étrangères reporté était majoritairement basé sur l'apprentissage de langue standard avec des exercices écrites selon les apprenants interviewés.

13.1 La culture d'enseignement des langues secondes en France

Nous allons d'abord présenter des anecdotes des apprenants en France. La première provient d'un entretien avec Andreas, apprenant en première année de suédois et d'anglais – sa camarade de classe Unna, aussi en première année de suédois, voulait assister à l'entretien et a spontanément pris la parole. Andreas va donner une définition de ce qu'est la langue selon son cours universitaire en France :

⁴⁸⁰ Beacco, J. C., Chiss, J. L., Cicurel, F., et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Presses Universitaires de France.

S : c'est quoi les langues pour toi ?

A : Les langues de manière générale ?

S : Oui

A : La langue est un ensemble de signes linguistiques assemblés entre eux par des règles précises grammaticales afin de produire un énoncé concret.

U : C'était en cours tout à l'heure !

A : En fait, c'est vraiment on va dire en lettre capitale c'est la langue et c'est très très vague je ne sais pas vraiment comment le définir donc je m'attache vraiment à la définition didactique qu'on m'a enseignée mais si maintenant, si je dois *donner un avis personnel*, pour moi, une langue c'est un c'est un outil de communication pour faire plus simple, vraiment.

S : donc tu le trouves comme quelque chose d'universel ?

A : Oui, je pense pas qu'une langue, 'fin je pense qu'on peut tous communiquer dans n'importe quelle langue pourvu qu'on se donne la peine de l'apprendre.

La définition offerte nous sert d'illustration d'une conception de langue monologique, ce qui a des conséquences directes sur l'enseignement des langues étrangères. Cette conception de langue comme code attache beaucoup d'importance à la normativité et à l'étude des structures linguistiques. La langue comme code et objet d'analyse linguistique émerge aussi dans le témoignage de Bernard, apprenant de finnois qui suivait les cours de deuxième année dans un objectif particulier. En fait, sa femme est d'origine finlandaise et il nous avait parlé de plusieurs enseignantes privées de finnois avec qui il avait essayé de progresser avant de s'inscrire en cursus universitaire, ce qui nous incite à le consulter sur la didactique des enseignants finlandais qu'il connaît. Au lieu de décrire des pratiques enseignantes, il se met à parler de la culture éducative française :

S : encore juste pour Julia et je sais pas si t'as eu d'autres profs, à part Mervi, qui sont finlandais ? Est-ce que t'as remarqué quelque chose de typique, de finlandais dans la

façon de faire ou de travailler ou quoi que ce soit comme ça, ou c'est plus, ça dépend plus de si c'est un prof de pratique

B : oui

S : ou de théorie, tout ça ?

B : Clairement, Mervi elle est dans la moule [nom de l'établissement] et, parce que je pense aussi parce qu'elle a fait une thèse en France mais c'est peut-être sa personnalité, j'en sais rien, mais elle, on voit que c'est un enseignement, elle est finlandaise, mais c'est un enseignement à la française à [nom de l'établissement], et que, qui me va bien. Bon moi, c'est un peu ma culture et, tu vois, moi je prends plaisir à faire ça

S : oui

B : en même temps je pense que c'est, y a des gens qui vont pas être d'accord, mais je pense que c'est très bon pour très mal parler la langue quoi. Je pense que c'est le français, quoi, je pense pas que c'est un cliché qu'on est très mauvais en anglais, en tout cas tous les tests le disent, parce qu'on a quand même une culture très, on parle assez peu, on est en stress, colère 'fin, grammaire et compagnie. Et [nom de l'établissement] est dans ce moule-là qui, en France y a deux filières, je sais pas si tu vois ? Y a, 'fin y a pas à [nom de l'établissement, mais y a L.E.A.

S : oui qui

B : oui tu connais ?

S : oui, je connais

B : et [nom de l'établissement] est clairement dans l'autre filière qui est une filière pour un enseignement, pour former des profs et autre chose mais là, le vu premier c'est le prof, surtout en anglais quoi, les LLCE c'est pour être prof d'anglais. En finnois, avec y a que [nom de l'établissement], en gros, on fait c'est ce qu'on veut mais, l'autre c'est plutôt un débouché vers la recherche, l'enseignement, le lycée 'fin tout ça, et du coup c'est, ça met l'accent sur l'écrit et tout ça, et on voit bien la différence quand même, y a les cours de, y a les modules de pratiques, les modules théo, 'fin de grammaire et c'est ça qui fait la différence : On voit bien que ben la grammaire est faite par une prof de [nom de l'établissement] ; la pratique est faite par des lecteurs extérieurs, extérieurs qui sont à [nom de l'établissement] mais qui sont pas destinés à y rester. On sait, ça montre bien la hiérarchie de valeur entre les deux quoi.

Bernard décrit l'enseignement à la française comme quelque chose qui ne permet pas de bien parler la langue cible avec une priorisation d'en enseignement théorique de la langue. Il se réfère aux tests (évaluations internationales) qui montrent que les

Français n'excellent pas en anglais et il explique comprendre cela car la culture éducative se concentre essentiellement sur l'écrit et notamment sur l'analyse grammaticale, ce qui est au sommet de la hiérarchie par rapport aux compétences langagières : « la pratique est faite par des lecteurs extérieurs, extérieurs qui sont à X mais qui sont pas destinés à y rester. On sait, ça montre bien la hiérarchie de valeur entre les deux quoi. »

Par son dernier constat, Bernard exprime qu'on accorde plus d'importance, et par conséquent, plus d'heures à l'explication des textes et à l'analyse grammaticale car c'est ce qu'on demande de faire aux enseignants de secondaire et de lycée. De ce fait, la pratique de la langue, qui implique des cours interactifs où on apprend à communiquer à l'écrit et à l'oral, joue un rôle inférieur dans la formation que suivent les étudiants L.L.C.E. (et donc futurs enseignants). De ce fait, la pratique de la langue, qui signifie des cours interactifs où on apprend à communiquer à l'écrit et à l'oral, joue un rôle inférieur dans la formation que suivent les étudiants L.L.C.E. (et donc futurs enseignants). Bernard décrit son établissement comme suit :

B : [*nom de l'établissement*] c'est la tradition française classique

S : oui

B : où l'accent est mis sur la grammaire, l'écrit et la tradition littéraire, 'fin la civilisation je pense. 'fin ça évolue peut-être mais c'est comme ça, le gros truc

La satisfaction des apprenants interrogés de leurs cours de suédois et de finnois, ces cours de pratique enseignés par des lectrices en CDD arrivées de Finlande et de Suède, se caractérise par les exercices interactifs, ce qui n'avait pas été une pratique didactique habituelle dans le passé scolaire de la plupart des apprenants. Seul Olli avait eu des enseignants d'anglais qui avaient employé des méthodes interactives. Notons que c'est la langue anglaise qui est prise en exemple par Bernard lorsqu'il parle des langues étrangères, ce qui démontre bien de sa position privilégiée comme langue étrangère en France.

Pour conclure la réflexion sur des idéologies linguistiques dans la culture éducative française, nous donnerons la parole à Julia, enseignante de finnois en France. Julia vient de nous expliquer que la dynamique du groupe était différente selon les années. Nous l'interrogeons donc au sujet de ces groupes d'apprenants :

S : Et qu'est-ce que tu considères comme défis ou le plus éprouvant dans ton enseignement, dans ces différents groupes ?

J : C'est global, tout est un défi. Bon, ok, alors une simple chose concrète c'est, par exemple, comment tu vas activer les étudiants à apprendre le vocabulaire, ce que certains comprennent, mais presque personne ne se rend compte que les mots aussi il faut les apprendre, ils sont extrêmement importants : tu ne peux pas parler si tu n'as pas les mots.⁴⁸¹

Julia explique que beaucoup de ses apprenants français ne réalisent pas l'importance d'acquérir du vocabulaire dans leur processus d'apprentissage. Elle explique qu'il leur est impossible de parler sans connaître des mots et fait, d'après notre interprétation, allusion à la participation limitée à l'oral dans certains groupes observés. Ensuite, elle continue à expliquer d'où peut provenir cette marginalité du vocabulaire dans les habitudes d'apprentissage des apprenants :

Ici en France on insiste beaucoup sur l'instruction de la grammaire dans cet enseignement, selon certains, et il y a, bon, ok des cours de grammaire il y en a deux, il y a la théorie⁴⁸² et les exercices⁴⁸³, et peut-être que même cette culture française est

⁴⁸¹ S : mitä sä koet sitte niinku et on ollu niinku haastetta tai haastavinta niinku sun opettamisessa näissä eri ryhmissä?

J : se on kokonaisvaltaisesti se on haastavaa kaikki. No okei siis ihan semmonen yks konkreettinen asia on esimerkiksi se, että kuinka aktivoit opiskelijat opiskelemaan sanastoa. joka se jollain tavalla niinku, jotku oivaltaa, mut lähestulkoonkaan kaikki ei niinku oivalla, että niitä, et niinku sanojaki pitää opiskella ne on ihan älyttömän tärkeitä, et sä et voi puhua, jos ei oo niitä sanoja

⁴⁸² Julia fait référence au parcours de finnois et à un cours théorique très avancé de l'analyse grammaticale du finnois.

⁴⁸³ Elle fait référence à l'explication des textes. Les deux cours ne sont pas assurés par Julia mais par d'autres enseignants. Julia se réfère au cursus de la langue finnoise où on voit aussi

telle que c'est, ça prend de l'importance d'être analytique. Et la grammaire, bon, le truc c'est que justement l'apprentissage du vocabulaire et le parler de tous les jours sont laissés aux pieds de la grammaire⁴⁸⁴ et les étudiants ne réalisent pas qu'il faut aussi apprendre des mots, non pas uniquement la grammaire. Et donc comment motiver les étudiants pour qu'ils apprennent du vocabulaire aussi à la maison ? C'est difficile.⁴⁸⁵

La focalisation des apprenants sur la grammaire, même dans leurs devoirs en dehors des cours, peut s'expliquer, selon Julia, par la valorisation culturelle du « savoir-être » analytique. Il lui est difficile de changer cette conception des étudiants. Elle évoque que la capacité d'analyser la langue comme objet, le « savoir-dire » par rapport à la langue, est valorisé dans la culture française. Cette priorisation d'analyse grammaticale laisse peu de place à l'apprentissage du « parler de tous les jours ». Ici, on entre dans l'idéologie de langue standard comme langue écrite et non comme parlé. L'apprentissage conscient du vocabulaire de tous les jours pour leur permettre d'exprimer des idées personnelles n'a pas l'air de jouir d'une importance particulière pour ses apprenants. Une raison possible est donc la valorisation de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères typique du système éducatif français.

En effet, les apprenants ne valorisent pas autant tous les éléments de la langue. Dans le cas des étudiants français de Julia, c'est l'apprentissage systématique du vocabulaire qui fait défaut. Il serait alors nécessaire de conduire les apprenants à changer leur conception afin qu'ils s'investissent dans l'apprentissage du vocabulaire dans leur temps libre. Elle continue à expliquer comment cette valorisation culturelle des connaissances grammaticales au détriment du vocabulaire se voit dans sa classe :

l'importance de l'aspect analytique de la culture française, fortement valorisé également dans l'enseignement des langues étrangères.

⁴⁸⁴ Le vocabulaire est empiété. Il s'agit d'une expression métaphorique finlandaise.

⁴⁸⁵ et ku tääl Ranskassa hirveesti painotetaan kieliopin opetusta, jonku mielestä, siinä opetuksessa ja on, no okei niitä kielioppikursseja on kaks, on niinku teoria ja harjotukset ja ehkä tää ranskalainen kulttuuriki on jotenki semmonen, et se korostuu se semmonen analyttisyys ja se kielioppi. Nii jotenki sitten semmonen, just se sanaston opiskelu ja semmonen käytännön puhuminen jää sitte tän jalkoihin mun mielestä. ja opiskelijat ei niinku oivalla sitä, et pitää opiskella sanojakin, ei ainoastaan vaan sitä kielioppia.

J : Et donc l'interaction bien évidemment – c'est ce que je me demande parce que moi, comme enseignante, je ressens que je suis assez modélisante en quelque sorte, j'essaie de l'être, que justement mon propre français aussi je l'utilise et ensuite je reste toujours à réfléchir « Ah ok, comment on dirait cela ? » et « Ah ok bon maintenant j'ai fait cette erreur-là » et comme ça, que d'une manière, que cela réduirait le seuil, qu'ils oseraient parler avec confiance

S : Oui et que l'enseignant aussi permet des erreurs

J : et de chercher le fil de pensée et il peut faire des erreurs parce que ça en fait partie, mais d'une façon, pour les étudiants, c'est difficile, donc c'est que c'est difficile de rendre ça naturel, l'interaction.⁴⁸⁶

Cette citation illustre le souhait de Julia à induire un changement dans la conception d'apprentissage de ses étudiants : la précision grammaticale est trop valorisée au détriment d'autres aspects des langues étrangères. En conséquence, la participation dans la classe est régie par leur comportement communicatif culturel : toujours bien s'exprimer, tant dans des énoncés bien énoncés et grammaticalement corrects que par la dénomination Madame et le vouvoiement. Il s'agit notamment du rôle d'élève dans la classe que nous avons traité dans un article. Plusieurs étudiants évitent de parler pour éviter de faire des erreurs linguistiques devant la classe. Julia a aussi expliqué plus haut que peu d'étudiants saisissent l'importance d'apprendre du vocabulaire à la maison. Elle estime que les lacunes dans les connaissances du vocabulaire ainsi que la peur générale des erreurs linguistiques peuvent restreindre la participation.

Julia utilise l'adjectif « modélisant » par lequel elle veut dire qu'elle espère que ses élèves la voient en tant que modèle, par rapport à l'apprentissage du finnois, dans le sens où elle réfléchit à haute voix sur la façon d'exprimer des idées en français en parfois consultant ses élèves. Elle se positionne donc simultanément comme

⁴⁸⁶ J : ku mä opettajana koen, et olen sellanen aika, jotenki sellanen mallintava yritän olla et mä just tätä omaa ranskaanikin mä käytän ja sit mä aina niinku jään itse miettimään, et okei mites se nyt sanotaankaan ja ”Aaah okei, no nyt mä tein tän virheen” ja muuta et jotenki, et se niinku niinku mataloittais sitä kynnystä, et he uskaltaisivat rohkeesti niinku puhua.

S : Nii, et opettajaki sallii virheitä.

J : Nii, kyllä ja saa hakea ajatusta ja hakea ajatusta ja sanoa väärin koska se kuuluu siihen, mut jollain tavalla se on, se on opiskelijoille vaikeaa, et se et siit on hirveen vaikeee saada jotenki luontevaa siitä vuorovaikutuksesta.

apprenante du français et enseignante du finnois. Tout membre de classe, y compris l'enseignante, a le droit de parler dans un langage imparfait et même l'enseignante a le droit de demander de l'aide pour mieux s'exprimer dans la langue maternelle des apprenants.

En s'exprimant elle-même dans un langage imparfait, elle vise à susciter mêmes types de comportements communicatifs indulgeant chez ses étudiants. Elle souhaite que les étudiants osent plus parler dans un langage imparfait et comprennent que l'on peut même analyser les erreurs ensemble à haute voix. De son point de vue, les erreurs font partie de l'apprentissage, ce qui est mise en évidence par des études cognitives sur l'acquisition. La conscience de ses lacunes et de ses méconnaissances permet notamment à l'apprenant d'y porter attention et facilite l'acquisition. Dans la classe, Julia espère que les apprenants exposent leurs incertitudes par rapport à la langue cible, ce qui est difficile en raison d'une conception de langue comme « système » et non comme pratique sociale. Il est particulièrement difficile aux apprenants de concevoir la grammaire comme un phénomène émergeant⁴⁸⁷ grâce à l'interaction.

Notre dernier exemple, offert par Jaakko, met en avant un écart entre les élèves et les professeurs dans la culture éducative française. Jaakko a beaucoup parlé du système éducatif français pendant son entretien. Nous avons abordé le sujet du « portfolio des langues » car les étudiants en première année de finnois du département avaient tenu un journal d'apprentissage où ils pouvaient noter leurs réflexions sur leur processus d'apprentissage. Jaakko réagit comme suit à ce propos :

J : Oui, ce serait très intéressant à mon avis, de, que chaque étudiant et chaque professeur se posent la question de ce qui va et va pas dans le système. Par exemple, quand on voit que que, ça me fait toujours rire quand on voit les élèves qui se plaignent, « Ah oui, tel prof il fait son cours comme ça, moi je comprends rien » ou « son cours il a rien à voir avec ce qu'on étudie » ou quoi que ce soit et qui – jamais, ça leur viendrait jamais à l'idée de dire au professeur « excusez-moi, j'ai pas compris ça » ou « je pense que peut-être que ce serait mieux si vous faisiez ça pour les élèves » jamais ça leur viendrait à l'idée de faire un dialogue. Y a une séparation très, très nette entre les professeurs et les élèves en France. Y a un peu, c'est un peu l'héritage de cours magistral je pense. C'est cette idée que à l'université y a une transmission de savoirs et la transmission des savoirs, elle est dans un seul sens : le professeur envoie,

⁴⁸⁷ Diessel, H. (2015). Usage-based construction grammar. *Handbook of cognitive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 295-321.

envoie son savoir, les élèves doivent le récupérer. Et c'est pas le problème de l'enseignant si les élèves sont pas aptes à comprendre l'information ou à bien le recevoir c'est, ça c'est assez triste je pense.

S : oui

J : comme d'ailleurs dans le secondaire ou dans le même à l'école où on qu'on mette à enseigner comme dans le secondaire par exemple où jamais les professeurs vont se poser la question de, si les élèves sont nuls c'est parce que le professeur n'est pas bien, les, partout en France les professeurs disent constamment que les élèves sont de plus en plus nuls, que le bac il devient de moins en moins difficile à avoir...

Il problématisé ici l'absence d'un dialogue entre les enseignants et les élèves : les élèves ne vont pas exprimer leurs problèmes de compréhension et leurs critiques à l'enseignant et l'enseignant se contente de faire son cours à sa façon : « il envoie son savoir », ce qui veut dire qu'il y a beaucoup de monologues et des échanges de type question-réponse dans la classe. Ce type d'anecdotes par des apprenants en France signalent que la peur de s'exprimer dans une langue étrangère n'est pas uniquement une question de précision grammaticale mais également une question de relation entre enseignant et son élève.

Nous allons maintenant présenter des discours concernant la culture d'enseignement en Suède.

13.2 La culture d'enseignement des langues secondes en Suède

Les cours de finnois observés en Suède étaient teintés d'une ambiance détendue aussi bien selon les enseignantes, leurs étudiants que les observations de la chercheuse. Plusieurs étudiants ont indiqué au questionnaire qu'ils voulaient activement contribuer au maintien d'une bonne ambiance. Voici quelques descriptions des rôles d'étudiant reportés dans le questionnaire :

J'essaie d'être détendue et honnête si je trouve que quelque chose est difficile. Ne pas devenir gênée si je fais des fautes, ce qui, j'espère, fait que les co-étudiants n'ont pas peur d'essayer même s'ils sont incertains. Essayer de m'amuser.⁴⁸⁸

J'écoute activement. Je demande quand je ne comprends pas. Je fais des commentaires et je pose des questions quand j'ai une vision déviante.⁴⁸⁹

J'essaie de rire de moi-même et trouver des angles humoristiques. Je revendique un langage simple, je propose des formulations plus claires. J'essaie d'encourager les professeurs en montrant mon appréciation quand c'est marrant et intéressant.⁴⁹⁰

Je trouve que c'est assez sympa d'étudier et je me sens bien dans la classe. J'essaie d'être actif et montrer ce que je sais faire et aussi demander quand je ne comprends pas. J'essaie aussi d'aider les autres quand ils ont du mal à comprendre, par exemple en sollicitant parfois la professeure qui clarifie ce qu'on fait. J'essaie aussi de créer une ambiance sympa en plaisantant de temps en temps ou en donnant du retour positif aux autres parce que je pense qu'il est plus facile d'apprendre lorsqu'on est moins anxieux et qu'on se sent détendu et qu'on sait faire des choses.⁴⁹¹

⁴⁸⁸ Jag försöker vara lättsam och ärlig om jag tycker något är svårt. Inte bli generad om jag gör fel, vilket jag hoppas gör att medstudenterna inte är rädda för att försöka även om de är osäkra. Försöka ha roligt. – Stina, 25 ans

⁴⁸⁹ Lyssnar aktivt Frågar när jag inte förstår Kommenterar och frågar när jag har avvikande uppfattning.

⁴⁹⁰ Försöker bjuda på mig själv och hitta humoristiska vinklingar Efterfrågar enkelt språk, föreslår tydligare formuleringar Försöker uppmuntra lärarna genom att visa min uppskattning när det är roligt och intressant

⁴⁹¹ Jag tycker det är ganska roligt att studera och trivs i klassrummet. Jag försöker vara aktiv och visa vad jag kan och också fråga när jag inte förstår. Jag försöker också hjälpa andra om de inte verkar förstå, till exempel genom att ibland ställa en fråga till läraren som förtydligar det vi gör. Jag försöker också att skapa en trevlig stämning genom att ibland skämta eller ge positiv feedback till de andra, eftersom jag tror att det är lättare att lära sig om man är mindre nervös och känner att man är avslappnad och att man kan saker.

Ces réponses illustrent parfaitement les expériences observées en cours du point de vue de la chercheuse. Nous avons supposé que cette différence de participation observée résultait forcément de la culture communicative suédoise qui se reflétait également sur les pratiques linguistiques en cours de langue. Les deux enseignantes de finnois se sont également interrogées sur l'interaction en classe. A ce sujet, nous allons citer Elfriede qui compare les étudiants universitaires en Finlande et en Suède :

E : Si on a comme base un étudiant universitaire suédois qui a ici été à mes cours et un étudiant de littérature finlandais, bon, ici déjà pendant le premier cours il nait parmi les étudiants peut-être même des débats et on commence à débattre avec l'enseignante sur des termes ou comme ça et ici il y a une sorte de communication, communication, une culture communicative supposément aussi dans les écoles, donc les gens ont été encouragés, probablement, depuis leur enfance à exprimer leur avis. Et en quelque sorte les étudiants ici sont peut-être plus ouverts et peut-être pour ça joue aussi l'âge des étudiants, ici peut-être la moyenne. Il y a des étudiants plus vieux que d'habitude aussi parmi les autres, qui ne pensent plus peut-être qu'est-ce qu'on pense d'eux et comment on les voit s'ils disent quelque chose alors ils sont peut-être plus courageux pour exprimer aussi leur avis. Mais si on prend un finlandais de l'université ou un étudiant ayant la littérature ou le finnois comme matière dans une université finlandaise, alors j'argue que là-bas on arrive à ce genre d'état émotionnel peut-être pendant le dernier CM ou le dernier cours de *praktikum*⁴⁹² après les études de six mois comme ce qu'on avait ici la première fois.

Elfriede pense que la participation particulièrement active de ses étudiants de finnois a des origines dans la culture éducative suédoise où on encourage les enfants d'exprimer leurs avis personnels, plus qu'en Finlande. Elle mentionne aussi la possibilité que l'âge des étudiants puisse expliquer pourquoi ils prennent autant la parole dans la classe. Ces expériences en classe nous ont conduit à imaginer que les cours de langue en Suède devaient être bien plus communicatifs que ceux décrits en France et en Finlande. Contrairement à cette hypothèse formulée rétrospectivement,

⁴⁹² praktikum désigne un type de cours universitaire propre aux futurs enseignants qui dure relativement longtemps et consiste à donner aux étudiants des dissertations réflexives à rédiger et à rendre. Les étudiants et l'enseignant se retrouvent régulièrement pour discuter des pratiques enseignantes et les étudiants doivent faire un stage d'enseignement comme une partie de leur praktikum. D'habitude les praktikum sont fait entre la deuxième et la cinquième année des études.

aucun des apprenants en Suède interrogés nous a témoigné des expériences antérieures d'études de L2 comme particulièrement communicatives.

Tout à fait en conformité avec les témoignages des apprenants finlandais et français, ils décrivaient les enseignements d'autres langues étrangères comme très centrés sur la précision grammaticale. Wilma en est un exemple. Il s'agit d'une étudiante qui apprend le finnois en Suède et qui profite, pour progresser, des *affordances sociales* en plus des cours. Elle met en application ce qu'elle apprend en cours dans les conversations avec son réseau social primaire : son partenaire finlandais, ses amis finlandais et son partenaire tandem finlandais.

Lors de l'entretien, elle témoigne spontanément de ses expériences vis-à-vis du français langue étrangère, sans doute influencée par la situation de la chercheure vivant en France :

W : Je crois que j'ai écrit dans ce petit tableau⁴⁹³ que j'ai étudié le français pendant très longtemps et que je n'en suis arrivée à rien ! Vraiment, je trouve ça super dommage parce que quand je l'étudiais, bon je n'étais pas tellement intéressée, mais après, j'aurais vraiment aimé. On avait nulle part où on aurait pu le parler ! On avait une classe de langue mais là c'était plus qu'on faisait des exercices et c'était juste beaucoup de théorie et de lecture des textes. Donc...

S : C'était pas trop d'oral ?

W : Non ! C'était pas d'oral du tout !

Wilma exprime un manque d'exercices oraux dans ses cours de français. Teppo, apprenant du groupe avancé de finnois décrit ses cours de finnois antérieurs :

T : ensuite au collège c'était bien sûr un peu, il fallait épeler des mots et plier quelques verbes

S : conjuguer

⁴⁹³ Marit mentionne d'un coup le tableau linguistique, que nous avons demandé de remplir pour que les apprenants y indiquent les langues qu'ils maîtrisent à de degrés variés portant une auto-évaluation simple sur leurs compétences. Voir l'annexe.

T : conjuguer, pardon, conjuguer⁴⁹⁴

Ses souvenirs des cours de finnois du collège concernaient uniquement la grammaire. Les études de finnois dans son département mettaient également beaucoup d'importance sur l'analyse grammaticale de la langue finnoise.

13.3 La culture d'enseignement des langues secondes en Finlande

En Finlande, les étudiants finlandais ont mis en avant, dans leurs réponses au questionnaire, la place périphérique de l'oral dans le système scolaire finlandais. Nous pouvons affirmer qu'il ne favorise pas encore l'expression orale dans l'enseignement des langues étrangères, du moins, d'après les étudiants interrogés. Les étudiants comptent beaucoup sur l'apprentissage formel pour se développer des compétences en suédois.

Nous allons citer Maija à ce propos. Elle est étudiante spécialiste en première année d'anglais avec le suédois en mineur. En effet, Maija vient de passer le baccalauréat de suédois à l'âge adulte. Elle a changé de projet professionnel pour se réorienter dans les sciences humaines et a obtenu le diplôme du lycée, avec la meilleure mention en suédois, après avoir effectué le volume d'heures d'enseignement requis. Elle a ensuite passé le baccalauréat pour postuler à des formations de suédois deuxième langue nationale pour devenir enseignante d'anglais et de suédois.

Dans l'entretien, elle se met spontanément à raconter ses expériences :

⁴⁹⁴ sitten ylä-asteella se oli tietenkin vähän semmosta, että piti tavata ja piti, piti niinkun jotakin niitä verbejä niinkun taitella (taivutella joo) taivutella anteeks taivutella

A mon avis, l'instruction que j'ai eue, elle est fortement axée sur la grammaire et la justesse grammaticale et toutes les erreurs sont marquées au stylo rouge et on en est pénalisé et on reçoit des points en moins, donc c'est comme ça que j'ai été formatée, donc il est difficile d'apprendre à m'en sortir mais apparemment c'est la nouvelle tendance, la direction où on va, au moins en anglais, puisque c'est une langue mondiale, donc ce serait plutôt la compréhensibilité que la justesse grammaticale qui serait *the point*.⁴⁹⁵

Maija explique qu'elle a appris à éviter les erreurs par peur de sanctions de ses anciens enseignants des langues. L'apprentissage est une socialisation aux pratiques de la communauté de classe⁴⁹⁶ : selon les expériences de Maija, dans ces pratiques éducatives, on évite de commettre des erreurs. L'enseignement qu'elle avait eu valorisait surtout la précision grammaticale mais elle aborde aussi le changement des mœurs, découvert pendant sa formation didactique, qui veut qu'on abandonne l'idéal du natif éduqué et du langage correct « au moins en anglais, puisque c'est une langue mondiale ». C'est plutôt l'intelligibilité, c'est-à-dire une compréhensibilité suffisante, qui caractérise les études anglo-saxonnes de *second language acquisition research* qui préconisent la conception de l'apprenant comme usager légitime de la langue seconde. Maija travaille beaucoup ses conceptions de l'apprentissage grâce à ses cours universitaires.

En fait, la récurrence des références spontanées des apprenants au manque d'exercices oraux dans leurs études antérieures peut être comprise lorsqu'on considère l'importance de la prononciation dans le parcours universitaire actuel des apprenants en question. Un extrait de l'entretien avec Eva-Stina permet son illustration :

⁴⁹⁵ mun mielestä se kouluopetus mitä mä oon käynyt ni se keskittyy hirveesti kielioppiin ja oikeakielisyyteen ja kaikki virheet korostetaan punakynällä ja niistä rangastaan ja tulee miinuspisteitä. ni se on semmosta, miten mut on opetettu niinku vaikee oppii siitä pois, mutta, mut se on ilmeisesti nyt uus trendi, mihin suuntaan ollaan menossa, tämmönen ainakin englannin kielessä, ku se on niin maanlaajunen maailmanlaajunen että tota siin olis enemmän se ymmärrettävyys olis se pointti, kuin se oikeakielisyyys.

⁴⁹⁶ Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. The handbook of language socialization, 71(1).

S : Je peux demander ce qui est le plus difficile pour les étudiants cette année ? Est-ce que tu remarques

E-S : Oui, parce que l'examen oral importe beaucoup pour le niveau suivant et ensuite pour la note et ensuite, surtout quand ils vont ensuite en *Compétences II* qui est un cours équivalent, alors là, l'oral, la note orale a une importance pour s'ils sont admis en formation enseignante ou non

S : Ah !

E-S : Donc c'est quelque chose qui stresse vraiment beaucoup les étudiants, particulièrement l'examen oral et la situation d'examen. C'est le plus difficile pour eux, je pense.

S : Oui et est-ce que c'est comme ça qu'il y a une présentation ?

E-S : Ça passe d'habitude comme ça que les étudiants ils sont de pair ou en groupe, cette année nous étions trois, ils entrent donc ici dans nos bureaux, deux et deux ou trois et trois étudiants et puis il y a deux enseignants assis qui écoutent. Et puis l'examen se déroule comme suit : alors chacun reçoit son petit texte à lire. Ils peuvent le voir à l'avance et puis ils doivent le lire à haute voix en suédois et ensuite ils vont discuter autour de ce texte, en quelque sorte, pour qu'on mesure des phonèmes et l'accent et ce genre de choses via la lecture et ensuite dans cette conversation libre avec les autres, généralement les enseignants ne reprennent pas la parole, mais on leur dit qu'on est juste assis et qu'on écoute et eux ils discutent, et ça, cette situation, c'est, tu sais, un peu comme quand on va chez le dentiste ou le gynécologue ou quelque chose comme ça, les étudiants la vivent comme quelque chose de terriblement inconfortable mais ensuite nous essayons de la rendre quand même sympathique mais dès qu'ils ouvrent la bouche, ils savent que ça sera pesé et ça c'est une situation de stress.⁴⁹⁷

⁴⁹⁷ S: Får jag fråga vad som var svårast för studenterna detta år? Märker du liksom ?

E-S: Ja, eftersom det här muntliga provet har så stor betydelse för följande nivå sen, och för betyget, och sen, i all synnerhet sen när de går på färdighet II som är liksom en motsvarande kurs, så har det muntlig, har det liksom det muntliga betyget en betydelse för om dom blir antagna på lärarutbildningen eller inte, så det är, det här är nånting som studenterna stressar för hemskt mycket, i synnerhet det muntliga provet och den provsituationen – det, det är det svåraste för dem, tror jag.

S: just det och är det så att det finns en presentation?

E-S: Det brukar gå till så att studenterna de är parvis eller gruppvis, i år var vi faktiskt tre, då kommer de in här i våra tjänsterum, två och två eller tre och tre studenter och sen sitter det två lärare och lyssnar, och då går provet till så, i allmänhet, att de får var sin liten text att läsa de får titta på den på förhand, och **sen ska läsas** högt på svenska och sen ska de diskutera kring den här texten på nåt sätt så att vi mäter liksom fonem och betoning och så härant via läsningen, och sen i den här fria diskussionen med varandra, och då ingriper lärarna vanligtvis inte diskussioner, utan vi säger att vi sitter och lyssnar bara och vi, och så diskuterar de och det här, den här situationen det är vet du lite som när man går till tandläkaren eller gynekologen eller nånting att det upplever studenterna liksom i synnerhet

En effet, Eva-Stina compare la situation d'examen à une visite chez le dentiste ou chez le gynécologue pour créer une image du niveau de stress subi par les étudiants. Etant donné qu'il s'agit d'un examen important, *high stake exam*, servant à déterminer si l'apprenant a une prononciation suffisamment correcte pour pouvoir devenir enseignant de la langue suédoise, la situation a des réelles conséquences pour la suite des études et donc sur le long-terme. Le modèle d'enseignant légitime de suédois est notamment calqué sur la prononciation du natif éduqué (imaginé) et les étudiants de ce cours devaient s'approprier l'accentuation correcte et la prononciation correcte des phonèmes de *finlandssvenska* pendant ce cours destiné aux étudiants en première année de licence. Les cours auxquels nous avons assistés duraient généralement quelques mois donc la prononciation devait être relativement vite appropriée.

Eva-Stina explique la difficulté de l'examen par le stress lié aux conséquences d'un éventuel échec. Les apprenants, de leur côté, mettent plus en avant l'absence antérieure d'enseignement explicite des traits phonologiques de suédois. Dans la citation suivante, Maija est en train de nous parler des exercices de cours qui permettaient aux étudiants de s'exprimer à l'oral :

M : Mais en quelque sorte beaucoup plus de gens peuvent parler quand tout le monde parle en même temps en pair que quand une ou deux personnes font une présentation et les autres se taisent, donc il y a plus de gens qui parlent dans ce type d'exercices donc je suis assez satisfaite.

S : L'oral, à quel point c'est important, maintenant que ?

M : C'est important, et je trouve qu'on l'enseigne trop peu au lycée. Moi, au moins, je sens que, avec les bases, les compétences linguistiques que j'ai eues du lycée, je trouve ça difficile, je trouve que ça ne suffit pas. Au lycée, il faudrait plus apprendre à parler parce que quand on arrive ici et dans les cours il faut alors parler anglais ou suédois, j'ai été, bon le suédois c'est, l'anglais était facile, mais le suédois était étonnamment difficile. Donc, il faudrait plus parler, bien sûr, ça dépend vers quel métier on veut se

innan så tycker dom att det är hemskt obehagligt men sen försöker vi göra situationen ändå men så fort dom öppnar munnen så vet dom att det blir vägt, och det, och det är en stresssituation som, ja

S: Jå

E-S: Det tror jag de tycker är svårast

diriger mais moi, quand c'est l'enseignant, bon par exemple, la prononciation correcte, car ce serait terriblement important, parce qu'il est le modèle aux élèves, donc comment on le prononce réellement, il faudrait que ça soit, bon si pas entièrement sans erreurs, presque tout sans erreurs tout de même.

Maija exprime son idée de l'enseignant de langue en tant que modèle linguistique que les élèves vont essayer d'imiter. Sa représentation de l'enseignant implique qu'un bon enseignant ait un niveau comparable à un natif monolingue éduqué « presque tout sans erreurs ». En effet, il peut être compliqué d'enseigner et encore plus d'être un modèle de prononciation correcte pour les élèves sans la maîtriser.

Ylva, qui est aussi une future enseignante de suédois la rejoint sur l'importance de savoir s'exprimer à l'oral :

Bon, c'est clair que c'est important mais comme c'est important de comprendre c'est évidemment important de savoir produire. Et le fait qu'on va quand même devenir les meilleurs experts linguistiques de Finlande, dans une certaine langue, par exemple en suédois donc il faudrait que nous ayons les compétences qui correspondent à l'attente.

Que quand on est des masters et que la spécialité a été le suédois ou le russe, bon que j'ai vraiment ce niveau-là et donc la compétence orale est fondamentalement importante, à mon avis. Je ne sais pas, je trouve que ça c'est un bon point de départ pour l'enseignement, qu'on nous donne les bases, mais après, comme Bertil a dit je pense, il y a des cours supplémentaires à ce sujet, si ça en reste là je trouve que c'est très peu par rapport à ce dont on a besoin. Et donc, bon, on doit bien sûr communiquer dans la langue dans d'autres cours aussi, en suédois, mais pour envisager l'amélioration de la compétence orale, on a vraiment besoin de plus que celui-là.

Ylva apprécie le cours de phonétique de Bertil mais elle exprime le besoin d'avoir davantage des cours du même type: des cours dont l'objectif est d'améliorer sa compétence orale – sont exclus les « autres cours » évoqués où on doit simplement communiquer. Nous avons interprété son affirmation lors de l'entretien comme une référence aux cours ayant comme but de s'exprimer correctement, c'est-à-dire

s'approprier la prononciation standard du suédois. Le cours de phonétique qu'elle avait suivi avec la chercheuse ne suffit pas tout seul pour véritablement améliorer la compétence orale à long terme.

En Finlande, les tâches d'apprentissage universitaires paraissent relativement exigeantes, notamment lorsqu'il s'agit de la prononciation et de la rédaction qui nécessitent l'utilisation des structures grammaticales complexes. Parfois, l'apprenant se sent alors incompetent et trouve que le suédois est, en réalité, trop difficile. D'après les apprenants interrogés, il existe un vrai décalage entre le niveau de maîtrise exigé à la fin du lycée et à l'université pour les langues autres que l'anglais.

Toutefois, il y a de la diversité dans les objectifs des enseignants de suédois interrogés. Tous les enseignants ne se concentraient pas sur la précision grammaticale et phonétique dans leur évaluation. Birgitta priorisait consciemment d'autres éléments dans son cours :

Pour moi le plus important c'est peut-être que chacun qui est assis dans la classe, peu importe son niveau de connaissances ou base de connaissances reçoit quelque chose de nouveau, qu'il se passe une sorte d'apprentissage et ça peut être un petit truc. Donc ça peut par exemple être une chose comme « je n'avais pas compris que c'était tout à fait ok de faire des erreurs » parce que là je ressens comme guide du cours que j'ai déjà ouvert un nœud pour cette personne et ça donne des possibilités d'adopter des représentations et oser tester et utiliser la langue, et c'est peut-être la meilleure récompense qu'on puisse avoir. Il n'a pas besoin d'être un nouveau joli mot qu'on peut ajouter dans son lexique mais ça peut être quelque chose pour, si nous arrivons à dénouer ces nœuds – je vois ma conception d'apprentissage, je la fonde en parti sur le socioconstructivisme – mais simultanément c'est aussi cela, apprendre une langue c'est comment une personne est dans une nouvelle culture et un nouveau milieu et plus on est sensible, je suppose que c'est une meilleure plateforme et base pour que l'apprentissage ait lieu.

Et c'est pourquoi il m'est important que cette atmosphère dans la classe est de sorte que tout le monde ose et que tout le monde vaut autant et que tout le monde peut, peu importe ce qu'on maîtrise ou ce qu'on ne maîtrise pas, mais que maintenant ça va être un processus d'apprentissage individuel, donc même si j'ai 20 personnes en cours et qu'ils sont une communauté mais qu'ils sont des individus, et ça, c'est mon idéal ou ce que j'essaie d'atteindre c'est de pouvoir soutenir ces individus.

Birgitta fonde ses pratiques enseignants sur le socioconstructivisme et l'apprentissage socioculturel/écologiste. Elle priorise la confiance en soi de ses étudiants individuels et a planifié des projets-élèves et des tâches d'apprentissage qui demandent aux étudiants de se déplacer dans des institutions suédophones de la ville. Elle insiste, dans cet extrait sur son travail conscient de positionnement des étudiants comme des individus qui valent autant peu importe leur niveau de compétences linguistiques. Les entretiens avec des étudiants de son groupe ont montré que l'approche didactique de Birgitta était bien appréciée.

Nous allons citer en exemple Oona, étudiante non-spécialiste de suédois :

Je trouve que ça s'est très bien passé et je me suis fait de nouveaux amis grâce au groupe et j'ai bien aimé. Et c'était peut-être plus facile de parler dans le groupe et aller devant la classe présenter quelque chose en suédois que si j'étais allée toute seule, on pouvait s'appuyer sur le groupe.

Les formes d'apprentissage collaboratives sont décrites par Oona comme rassurantes, notamment lorsqu'il s'agissait de faire des présentations orales devant la classe. Nous lui avons aussi demandé si le cours correspondait à ses attentes initiales :

Je trouve que ça a même dépassé mes attentes, je l'ai beaucoup aimé et on apprenait vraiment, on parlait beaucoup et on utilisait beaucoup [la langue], je trouve que c'était super qu'on avait pas de note, c'était admis/non-admis, c'était le premier cours, apparemment, qu'il faudrait prendre, si je me souviens correctement et je trouve que ça a encouragé à [comprendre] qu'on n'est pas ici pour vous classer, qui est le meilleur et qui est le plus nul, mais que l'idée c'est juste de parler suédois. Donc ça m'a motivée, au moins dans mon cas, de savoir que ce n'est pas grave si je fais des erreurs, qu'il n'y a personne qui me regarde avec un stylo rouge, que « maintenant il/elle ne va pas pouvoir avoir de 3 parce qu'il/elle a dit comme ça, qu'il/elle va avoir une plus mauvaise note » et tout ça.⁴⁹⁸

⁴⁹⁸ Mun mielestä se jopa vähän niinku ylitti mun odotukset, että mä tykkäsin siitä kauheesti et sin niinku oikeesti oppi, tuli niinku paljon puhuttua ja paljon käytettyä. Must se oli tosi hienoo, et siit ei saanu arvosanaa ni se oli hyväksytty/hylätty. se oli niinku ensimmäinen kurssi, ilmeisesti, mikä pitäs sitte käydä, se [nimi], jos mä oikeen muistan, ni et se mun mielestä kannusti siihen. että tääl ei oo niinku laittamassa teitä järjestykseen, että kuka on paras ja kuka on huonoin vaan että idea on vaan puhua ruotsia. Ni mua ainakin motivoi just se tieto

Oona donne une évaluation très positive du cours de Birgitta où les étudiants interagissaient beaucoup grâce aux exercices collaboratifs en classe et aux projets élèves. Elle souligne l'impact positive de la non-notation pour déstresser les étudiants : on a alors l'impression que l'enseignante ne cherche pas à classer les étudiants selon leurs productions orales vis-à-vis d'un modèle du locuteur natif éduqué. Le sentiment que c'est véritablement l'utilisation par tout le monde de la langue cible qui est un objectif d'apprentissage dans ce cours, au lieu de la précision grammaticale ou phonétique, est décrit comme très motivant.

La non-notation (et le fait que Birgitta répétait, en classe, l'importance de se sentir à l'aise) a conduit Oona à « savoir que ce n'est pas grave si je fais des erreurs, qu'il n'y a personne qui me regarde avec un stylo rouge ». La réalisation des évaluations formatives dans le cadre du cours – auto-évaluation et évaluation par les pairs – n'était pas vécue de façon négative grâce à cette ambiance bienveillante et indulgente générale. Birgitta n'affichait pas les erreurs en classe mais corrigeait toutefois les présentations orales à l'écrit avant que les apprenants se mettent en scène. Ainsi l'idéologie de langue standard et d'usage normatif de la langue étaient pourtant présentes mais sans pénaliser les apprenants.

En résumé, la précision grammaticale et l'utilisation correcte de la langue cible semble être priorisée dans les cultures d'enseignement des langues d'après notre échantillon d'informateurs. L'idéologie de langue standard est donc omniprésente et se reflète sur les valorisations linguistiques des cultures d'enseignement mais également sur les pratiques enseignantes.

siitä, että ei se haittaa, että jos mä en, teen jotain virheitä, että kukaan ei kato punakynän kanssa, että No niin ei se nyt saa kolmosta kun se sano tolla tavalla, et tulee huonompi numero ja näin.

14 CONCLUSION

Nous allons conclure cette thèse par une discussion sur nos résultats d'analyse. Premièrement, nos résultats indiquent que les participants des trois pays ont assimilé l'idéologie d'autochtonie et restent accrochés au modèle linguistique du natif monolingue éduqué. Plusieurs étudiants des trois pays mettent notamment en avant une vision du locuteur natif comme modèle d'acquisition et visent un niveau de maîtrise comparable à celui du *locuteur natif éduqué*. En réalité, la maîtrise complète d'un code linguistique envisagée est un objectif impossible pour tout locuteur. Les apprenants semblent raisonner en concordance avec la théorie d'*interlangue* de Larry Selinker : leur interlangue n'est pas encore suffisamment proche de la langue cible pour pouvoir s'y identifier. Le niveau de maîtrise, similaire au celui du *locuteur natif*, est un objectif pour les apprenants les plus investis. En réalité, tout locuteur apprend toute sa vie – y compris le natif éduqué.

Deuxièmement, notre analyse montre que l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage par le biais de l'interaction entre élèves, ne semble pas être une méthode privilégiée dans les classes de L2 dans les cultures d'enseignement finlandaise, suédoise et française. Simultanément, les apprenants témoignent de la valorisation de la précision grammaticale dans leurs études de langues au collège et au lycée. Par conséquent, la plupart des apprenants évitent, de façon intuitive, de commettre des erreurs linguistiques dans leurs productions orales et écrites. Cela démontre qu'ils ont été socialisés à valoriser la précision grammaticale avant d'autres aspects de la langue. Cette valorisation provient des traditions scolaires fondées sur une vision monologique de la langue qui est conçue comme un système abstrait des règles linguistiques. Cette conception semble être populaire parmi nos participants.

Les apprenants interrogés en Suède se distinguent pourtant des étudiants français et finlandais car ils osent se lancer dès le départ dans l'interaction en finnois. Les apprenants suédois ne sont pas tous d'origine finnophone et il n'y a pas de différence dans l'utilisation du finnois selon la langue d'origine des étudiants. Les descriptions des apprenants d'eux-mêmes comme apprenants de langue laissent apparaître une

conception monologique de la langue : l'apprentissage est décrit comme un processus cognitif personnel de la langue cible.

Toutefois, les apprenants en Suède profitent tous des affordances sociales : ils interagissent avec des membres de minorité finnophone. Ces apprenants essaient de reprendre les formulations et les structures abordées en cours de langue et les mettre en application personnelle dans un contexte privé pour tester s'ils réussissent à les réutiliser dans une conversation informelle, tandis que la plupart des apprenants en Finlande et en France souhaitent généralement éviter les erreurs et préfèrent les minimiser avant de parler la langue cible aux autres personnes.

Malgré ses différences, ce n'est pas une approche socioculturelle et écolinguistique qui se dépeint dans les discours des apprenants mais une vision cognitive du processus d'apprentissage. Les locuteurs de différentes langues sont également catégorisés selon leur degré d'autochtonie : les langues sont présentées comme des marqueurs d'identité culturelle d'un locuteur monolingue. La plupart des participants ne s'identifient pas à la communauté linguistique cible – ils sont attachés à la langue cible mais ne pensent pas pouvoir se déclarer locuteur légitime. Certains remettent en cause la catégorisation des locuteurs natifs et des apprenants de langue comme des groupes hiérarchiques distincts.

La popularité et l'utilité de l'anglais apparaît également dans les données : c'est la langue étrangère la plus citée dans les trois pays. L'anglais n'est pourtant pas présenté comme une menace au plurilinguisme et il est très valorisée par nos participants plurilingues. Dans les trois pays, les apprenants ont été socialisés à viser la langue standard dans leur processus d'apprentissage : les normes doivent être respectées dans la classe mais certains s'engagent dans le *translanguaging* en dehors des cours. Le *translanguaging* et la langue mixte sont cependant présentés comme des formes d'association erronée des langues distinctes.

Nous avons abordé le débat sur les écoles bilingues pour illustrer comment les idéologies vis-à-vis de l'acquisition et d'utilisation correcte de la langue peuvent être problématisées. En effet, les idéologies linguistiques peuvent être employées pour justifier la planification linguistique de l'enseignement bilingue et monolingue. Selon une vision protectionniste par rapport au suédois de Finlande, l'utilisation mixte des langue finnoise et suédoise ne serait pas idéale pour le développement des compétences linguistiques dans les deux langues. Inversement, dans une vision idéaliste, c'est justement la possibilité d'utiliser et d'acquérir parallèlement les deux langues qui serait une bonne solution pour améliorer les acquis de l'apprenant. Le

translanguaging comme une pratique pédagogique pourrait donc être envisagé pour dépasser la politique éducative de l'*espace suédois*.

Nous avons analysé le contexte d'apprentissage des apprenants en Finlande du point de vue du statut du suédois comme langue obligatoire. Son statut polémique s'est clairement reflété sur nos données et nos participants doivent justifier leur décision d'étudier le suédois. La majorité des apprenants sont également très peu en contact régulier avec des personnes suédophones ou sinon la langue de communication est plus souvent le finnois. Le manque de contacts suédophones apparu ne suit pas la logique de la localisation géographique, ce qui infirme notre hypothèse. Est-ce possible que la politique de séparation des finnophones et des suédophones dans les discours et dans l'éducation puisse influencer le degré de volonté d'intégration dans la minorité suédophone des apprenants interrogés ?

Nous avons essayé de montrer comment les politiques linguistiques officielles éducatives influencent l'enseignement du finnois et du suédois dans les pays étudiés. L'approche idéologique des États suédois et finlandais envers la pluralité des langues est davantage démocratique que l'approche totalitaire de l'État français. Malgré les différences par rapport aux politiques linguistiques, par exemple la réticence de l'État français à reconnaître les droits des minorités linguistiques, les apprenants des trois pays font référence aux mêmes idéologies linguistiques dominantes. L'autochtonie, l'inégalité des langues, l'idéologie d'un pays – une langue, le monolinguisme et la langue standard comme objet d'apprentissage et la norme ressortent clairement dans les témoignages.

Les participants français ont également mis en avant une remise en question de l'intérêt d'apprendre le suédois et le finnois. L'idéologie d'inégalité, basée sur l'utilité des langues qui les hiérarchise dans une perspective économique, est très présente dans les anecdotes des apprenants. Les apprenants français interrogés apprennent le suédois ou le finnois par intérêt personnel : ils aiment le métal, la nature, le théâtre, l'histoire et la littérature nordiques. Du point de vue de la théorie d'investissement de Norton, leur processus d'apprentissage peut être vu comme un accroissement de leur capital culturel et de leur culture personnelle. Ce ne sont pas les objectifs économiques qui expliquent leur curiosité et leur investissement dans l'apprentissage de ces deux langues. C'est ici un choix de langue atypique en France.

En Suède, les études de finnois ont été entreprises par nos participants pour des raisons personnelles : ils ne visent pas tous un niveau de maîtrise en particulier. Interprété dans le cadre de la théorie de l'investissement, l'apprentissage du finnois

est un moyen d'accroître son capital culturel : il s'agit du relationnel et d'une quête identitaire pour les apprenants interrogés. En Finlande, c'est l'idéologie de l'utilité notamment en forme d'emploi qui motive les apprenants à se spécialiser en suédois à l'université. On peut voir l'apprentissage comme un accroissement d'un capital culturel et identitaire mais aussi socioéconomique : le suédois est un choix stratégique et socialement utile d'un point de vue économique.

Nous avons présenté des idéologies linguistiques dominantes identifiées dans nos données afin de les rendre visibles, trop souvent ignorées car tellement bien assimilées comme normales. L'idéalisation du locuteur natif éduqué et l'idéologie de monolinguisme soutiennent l'idéologie de langue standard. Ces idéologies permettent alors l'(auto)categorisation des participants étudiants comme des apprenants s'exprimant dans un répertoire linguistique déficitaire, dans *un interlangue*, et ainsi leur positionnement comme des locuteurs de langue non légitimes. Nous avons montré comment l'idéologie d'autochtonie et celle de monolinguisme apparaissent dans l'identification linguistique des apprenants : ces idéologies encadrent les discours identitaires.

Au vu de leurs de leurs compétences dans plusieurs langues, tous les apprenants interrogés sont des locuteurs plurilingues. Cela dit, l'idéologie d'utilité et les discours des langues comme un moyen de communication entre différentes cultures appartenant à des groupes de locuteurs distincts ne permettent pas de dépasser l'image d'un apprenant comme *usager* de la langue « de l'Autre ». La langue cible est présentée comme la langue de l'*Autre* même dans le cas de certains apprenants d'origine bilingue. Beaucoup d'apprenants étudient la langue cible ou dans un objectif professionnel personnel ou sans objectif précis mais sans s'identifier comme un *locuteur* légitime, actuel ou en devenir, de la langue cible. Pourtant, plusieurs apprenants interrogés ont exprimé qu'ils souhaitaient pouvoir parler la langue cible et pouvoir plus s'y identifier. Pourquoi ne pas changer de rhétorique et de positionner ces apprenants de façon systématique comme des membres des communautés linguistiques cible ?

Nous espérons que ces connaissances coconstruites avec nos participants puissent être considérées dans la formation des étudiants non seulement dans les trois pays mais aussi ailleurs. Il s'agit bien des idéologies à portée universelle qui ne sont pas uniques à notre terrain d'étude. Il est important que les enseignants soient conscients des idéologies qu'ils promeuvent par leurs pratiques enseignantes et

linguistiques. Les problèmes d'attitudes, le manque des formes d'apprentissage collaboratif ou la passivité des apprenants à s'engager dans un apprentissage actif en faisant recours aux affordances sociales dans leur environnement physique et virtuel peuvent être tous impactés par les idéologies d'autochtonie, de monolinguisme, de langue standard et d'inégalité linguistique toutes maintenues par des discours environnants et éducatifs.

Au lieu d'obstinément chercher à recourir aux théories d'acquisition et aux meilleures méthodes d'enseignement universelles, il peut être plus utile de concevoir l'apprentissage comme l'élaboration des pratiques linguistiques socialement partagées et idéologiquement ancrées. La transformation des idéologies linguistiques qui semblent aller de soi peut être une réelle solution au problème de la baisse d'intérêt pour apprendre des langues mais aussi dans la lutte contre le *linguicisme*.

Pour assurer la fiabilité de nos résultats d'analyse, nous avons utilisé plusieurs types de données : questionnaires, entretiens et observations participantes. Nous avons croisé les données afin de vérifier la cohérence de notre analyse. La difficulté majeure pour analyser les idéologies linguistiques réside dans la quantité de nos données : nous aurions pu nous concentrer sur un seul pays. Nous aurions pu également étudier les idéologies et les attitudes linguistiques des apprenants d'autres origines et dans un milieu moins élitiste qu'est l'université. Dans le futur, nous envisageons d'étudier de plus près le changement d'attitude dans le cas des apprenants finlandais mais aussi leurs familles comme affordances sociales. Les attitudes des apprenants et de leurs familles en Suède pourraient également constituer un terrain d'étude fructueux.

En France, nous pourrions étudier les attitudes linguistiques et les idéologies linguistiques envers d'autres langues que les langues nordiques. Nos données pourraient également être analysées au prisme de la motivation des apprenants, de leurs stratégies d'apprentissage et de leur participation en cours de langue. Nous espérons que nos recherches pourront aboutir en un projet de recherche collaboratif autour des idéologies linguistiques dominantes et des attitudes.

RÉFÉRENCES

- Aro, M. (2016). Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. In *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, London, 27-47.
- Auger, N. (2009). Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique. *Le français aujourd'hui*, (1), 45-51.
- Bakhtin, M.M. (1981) *The dialogic imagination*. University of Texas Press. cité dans Aro, M. (2016). Authority versus experience: Dialogues on learner beliefs. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 27-47.
- Bakhurst, D. (1991). *Consciousness and revolution in Soviet philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2).
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. Dans Dienstbier, R. A. (éd.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38, 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge, p. 57.
- Barley, N. (1983). *Un anthropologue en déroute*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Barley, N. (1993). *Le retour de l'anthropologue*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Barnes, D. (1988). Knowledge as action. *The word for teaching is learning: Essays for James Britton*, 14-32.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (9), 9-50.
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

- Beacco, J. C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 6-18.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, J. C., Chiss, J. L., Cicurel, F., & Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Presses universitaires de France.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching learner autonomy*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of knowledge: A treatise in the sociology of knowledge*. NY: Doubleday.
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. New York: Academic Press.
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12(1), 67-92.
- Biggs, J. (1994). Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 2(2), 40.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Blackledge, A. (2005). *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blitman, D. (2010). Chomsky et l'empirisme: de la critique de l'empirisme au sens de l'innéisme et du rationalisme chomskyens. *Histoire Épistémologie Langage*, 32(1), 139-167.
- Blommaert, J. (Ed.). (1999). *Language ideological debates* (Vol. 2). Walter de Gruyter.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. UK: Multilingual matters.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1992). The role of language in European nationalist ideologies. *Pragmatics*, 2, 355-375.

- Bloome, D., & Bailey, F. M. (1992). 11 Studying Language and Literacy through Events, Particularity, and Intertextuality. *Report no pub date*. p. 181.
- Boas, F. (1982). *Race, language, and culture*. University of Chicago Press.
- Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53 (3), 157–167.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- Boyd, S., & Huss, L. M. (Eds.). (2001). *Managing multilingualism in a European nation-state: Challenges for Sweden*. Multilingual Matters, p 3.
- Boyd, S., & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*, 57-89.
- Bradac, J. J. (1990). Language attitudes and impression formation. In H. Giles & W. P. Robinson (éd.). *Handbook of language and social psychology*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R., Donovan, M., & Pellerrino, J. (2004). Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Broonen, J. P. (2006). Motivation et volition : une distinction incontournable. *Education-Formation*, 284(December), 62-71.
- Broonen, J. P. (2010). Des intentions aux actes : la volition en conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 137-171.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Dans Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (éd.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65-116.
- Brown, G. A., Bull, J., & Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. Psychology Press.

- Brown, A. L., & Reeve, R. A. (1987). Bandwidths of competence: The role of supportive contexts in learning and development. *Development and learning: Conflict or congruence*, 173-223.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-582.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: les Éditions Didier.
- Byram, M. et al. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers. Politics and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabau, B. (2014). Minority language education policy and planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning*, 15(4), 409-425.
- Cadierno, T., & Eskildsen, S. W. (Eds.). (2015). Usage-based perspectives on second language learning (Vol. 30). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), 1-47.
- Candy, P. C. (1989). Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 21(2), 95-116.
- Carroll, M., & Stutterheim, C. V. (1997). Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (9), 83-115.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2012). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la

diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe [Electronic Version]. Retrieved, 27(10).

- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cerwonka, A., & Malkki, L. H. (2008). *Improvising theory: Process and temporality in ethnographic fieldwork*. University of Chicago Press.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Les Éditions Didier.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Language*. Boston: Mass. Inst. Tech. Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Conseil de l'Europe (2008). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42(4), 557-591.
- Cook, V. (1997). Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research by Vivian Cook Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research. *Revista canaria de estudios ingleses*, 34, 35-50.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Coulthard, M., & Sinclair, J. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse, The English Used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cresswell, A. (2000). *Self-monitoring in student writing: Developing learner responsibility*. *ELT Journal*, 54(3), 235-244. https://www.researchgate.net/publication/31050110_Self-monitoring_in_student_writing_Developing_learner_responsibility.
- Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*, 4th ed. Oxford, UK: Blackwell, p. 215. Citée dans Coronel-Molina, S. M. (2009). Definitions and critical literature review of language attitude, language choice and language shift: Samples of language attitude surveys, monograph, 1-64.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Weninger, C. (Eds.). (2015). *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education*. Routledge.

- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. *Les langues et leurs images*, 19-23.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 64–84.
- Darvin, R., & Norton, B. (2018). Identity, investment, and TESOL. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Daryai-Hansen, P. (2008). Promoting linguistic diversity – Reflections on the language policy of European language policy conferences. Dans *The Consequences of Mobility*. Roskilde University, Copy Center.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 7-21.
- De Costa, P. I. (2011). Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: The case of an ESL learner from China. *System*, 39(3), 347-358.
- Demougin, F. (2008). La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes. *Tréma*, (30), 101-111.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education (UK).
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Diessel, H. (2015). Usage-based construction grammar. *Handbook of cognitive linguistics*, 295-321.
- Duff, P. A., & Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research; Observation From an Ecological Perspective. *Tesol Quarterly*, 31(4), 783-787.
- Dufva, H., & Aro, M. (2012). Oppimisen kronotooppisuus: aika, paikka ja kielenkäyttäjä. *AFinLA-c: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, (4), 7-21.
- Eckert, P. (2000). *Language variation as social practice: The linguistic construction of identity in Belten High*. Wiley-Blackwell.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Penguin Books.

- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning1. *System*, 31(3), 313-330.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet - Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. L'Université de Linköping.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Fasold, R. (1984). Language attitudes. *The Sociolinguistics of Society*, 7, p. 147.
- Fenner, A. B. (dir.). (2001). Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning. Council of Europe.
- Fenner, A. B. (2006). Learner autonomy: One of the most widely touted terms in recent discussion of language teaching. Coherence of principles, cohesion of competences: Exploring theories and designing materials for teacher education, 27-39.
- Fiehler, R. (2002). How to do emotions with words: Emotionality in conversations. *The verbal communication of emotions*, 79-106.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. Dans Fosnot, C.T. (éd) (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*, 8-33.
- Fosnot, C. T. (1996). Teachers construct constructivism: The center for constructivist teaching/teacher preparation project. Dans Fosnot, C.T. (éd.) *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 205-216.
- Fox R. (2001) Constructivism examined. *Oxford Review of Education* 27(1). Oxford, 23–35.
- From, T., & Sahlström, F. (2019). *Rinnakkaisia tiloja: ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Vastapaino, 199-228.
- Gal, S., & Irvine, J. T. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social research*, 967-1001.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Collection Didactique des langues étrangères. Paris: Clé International.
- Gambier, Y., & Suomela-Salmi, E. (éds.) (2011). *Hybridité discursive et culturelle*. Paris: L'Harmattan.

- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (2006). Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization (Vol. 2). Multilingual Matters Ltd.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & McIntyre, P. D. (1992). The students' contribution to second language learning: affective variables. *Language Teaching* 26, 1-11.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance. University of Wales Press.
- Gee, J. P. (1992). The social mind: Language, ideology, and social practice. JF Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Genoud, P. A. (2011). Indice de position socioéconomique (IPSE): un calcul simplifié. Fribourg: Université de Fribourg.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Glaserfeld, E. V. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. Dans Fosnot, C.T. (éd) (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 3(7).
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goffman, E. (1959). Presentation of self in everyday life. *American Journal of Sociology*, 55, 6-7.
- Goffman, E. (1971). *Arkielämän roolit*. Oikeille jäljille rooliviidakossa. Porvoo: Wsoy.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Tome 1. Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1978). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.

- Gordon, E. M., & Sarason, S. B. (1955). The relationship between “test anxiety” and “other anxieties”. *Journal of personality*, 23(3), 317-323.
- Grin, F. (2003). *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Springer.
- Grin, F. (1992). Towards a threshold theory of minority language survival. *Kyklos*, 45(1), 69-97.
- Grossberg, S. (1971). On the dynamics of operant conditioning. *Journal of Theoretical Biology*, 33(2), 225-255.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.
- Gullberg, M. & McCafferty, S. G. (2008). Introduction to gesture and SLA: Toward an integrated approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(02), 133-146.
- Gumperz, J. J. (1989). Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris: Éditions de Minuit.
- Gumperz, J., & Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics, the ethnography of communication*. New York: Rinehart and Winston.
- Gunnarsson, B. L. (2000). Swedish tomorrow—a product of the linguistic dominance of English?. *Current Issues in Language & Society*, 7(1), 51-69.
- Habermas, J. (1989). *The theory of communicative action. v. 2 Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*. Boston, MA: Beacon Press.
- Haidar, L. et Courchinoux, S. (2016). Formations scientifiques et langues dans l'enseignement supérieur français. Représentations et usages. *Le Langage et l'Homme, Représentations du français et motivations des allophones à apprendre et à enseigner*. L'Harmattan.13-28. {hal-01374801}
- Hakala, J., & Kiviniemi, K. (2013). Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä.
- Halttunen, T., & Pyykkö, R. (2010). Oivalla osaaminen. *Turun yliopiston koulutus-ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B, 1*.

- Harguindéguy, J. B., & Cole, A. (2009). La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales. *Revue française de science politique*, 59(5), 939-966.
- Hartikainen, V. (2003). Ruotsinopiskelu ja ruotsin opiskeluolosuhteet eräänä syynä oppilaiden ruotsinkielisyyteen. Dans Koskela, M & Pilke, N. (ed.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLA: n vuosikirja*, (61), 361-381.
- Harjanne, P. (2006). "Mut ei tää oo hei midsommarista!"-ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema-ja elaborointitehtävien avulla. *Tutkimuksia* 273, p. 57.
- Harjanne, P., & Tella, S. (2008). Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia–Tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittelyä. *Undistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*, 737-750. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 299.
- Harjanne, P., & Tella, S. (2009). Investigating methodological reality in Finnish foreign language classrooms: Revisiting the KIELO project's rationale and research. *Language Education and Lifelong Learning*, 135-154.
- Haugen, E. (1966). *The Ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Haugen, E. I. (1972). *The ecology of language: Essays. Selected and introduced by Anwar S. Dil*. Stanford University Press.
- Haugen, E. (1987). *Blessing of Babel: Bilingualism and Language Planning Problems and Pleasures*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Heikkinen H. L. T. (2001). Kerronnallinen tutkimus Dans Aaltola, J. & Valli, R. (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökobtiin ja analyysimenetelmiin. II*. PS-kustannus.
- Heinich, N. (2007). Erving Goffman et la cadre-analyse. dans Heinich, Nathalie: *Comptes rendus - A Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Erving Goffman, Françoise Héritier, Bruno Latour, Ervin Panofsky, Michaël Pollak*. Bruxelles: Les Impressions Nouvelles.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Hellerstedt, M. (2013). *L'utilisation et l'acquisition des verbes de position en suédois L1 et L2* (Doctoral dissertation, Paris 4)
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal*, 101, 548–565.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of intercultural relations*, 10(3), 301-320.
- Hofstede, G. (2003). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. Initialement publié par Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn. *Learner strategies in language learning*, 145-157.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT journal*, 60(4), 385-387.
- Hopper, P. J. (1998). Emergent grammar. Dans Tomasello, M. (Dir.) *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris: Hachette Éducation.
- Hufeisen, B., & Jessner, U. (2009). Learning and teaching multiple languages. *Handbook of foreign language communication and learning*, 6, 109-137.
- Huhta, A. (2003). Itsearviointi kielitaidon arviointimuotona. *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu*, 20-37.
- Huhtala, A. (2008). *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Nordica Helsingiensia.
- Hult, F. M., & Pietikäinen, S. (2014). *Shaping discourses of multilingualism through a language ideological debate: The case of Swedish in Finland*. *Journal of Language and Politics*, 13(1), 1-20.
- Huvert, E. (2010). Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Peter Lang, 81-96.
- Hyman, H. H. (1942). The psychology of status. *Archives of Psychology (Columbia University)*.

- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, 23(2), 8-28.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence, *Sociolinguistics*, 269-293.
- Izard, C. E. (1982). Comments on emotion and cognition: Can there be a working relationship. In M. S. Clark, & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: 17th annual carnegie mellon symposium on cognition*.
- Jean, G. (1991) : *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1971). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. New York: General Learning Press.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1987). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. Dans E. E. Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H. , Nisbett, R. E. Valins, S. & Weiner B. (éd.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 79-94.
- Juvonen, J. (1996). Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. In Juvonen, J. & Wentzel, K. R. (eds). *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press, 43-65.
- Järvinen, H. M. (2014). Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Dans P. Pietilä & P. Lintunen (éd.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 68-88.
- Kachru, Y. (1994). Monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, 28(4), 795-800.
- Kansanen, P. (1999). Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian journal of educational research*, 43(1), 81-89.
- Karlsson-Fält, C., & Maijala, M. (2007). Kieltenopettaja ja kielen oppiminen: mitä opiskelijat arvostavat opettajassa?. AFinLAn vuosikirja. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa ry.
- Kasuya, K. (2001). Discourses of linguistic dominance: A historical consideration of French language ideology. *International review of education*, 47(3-4), 235-251.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, 1, 1-17.
- Kelly, G. A. (1955). A theory of personal constructs. Nellie Ismail, Tan Jo-Pei and Rahimah Ibrahim pre-to postnatal period. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 19(2), New York: Norton, 83-110.
- Kiili, K., & Lindstedt, A. (2017, June). Towards Game-Based Formative Assessment. In EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology (pp. 1104-1109). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process (No. 3). Teachers college, Columbia university.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kohonen, V., & Leppilampi, A. (1994). Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. W. Söderström.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization. Dans : *Encyclopedia of Language and Education*. Springer Science+ Business Media BV.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Toronto, ON: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Kraus, P. A. (2008). *A union of diversity: language, identity and polity-building in Europe*. Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. (2012). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. A companion to linguistic anthropology, 496-517.
- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies—Evolving perspectives. *Society and language use*, 7(3), 192-205.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur AB.

- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Le Lièvre, F (2008). *L'Anglais en France, une langue multiple : pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire*. Thèse de doctorat. Université de Tours.
- Leppänen, S., & Nikula, T. (2007). Diverse uses of English in Finnish society: Discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 26(4), 333-380.
- Leppänen, S., & Pahta, P. (2012). Finnish culture and language endangered—language ideological debates on English in the Finnish press from 1995 to 2007. *Dangerous Multilingualism*. Palgrave Macmillan, London, 142-175.
- Leung, C., Harris, R., & Rampton, B. (1997). The idealized native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31, 543–560.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*. Routledge.
- Lähtenmäki, M., Varis, P., & Leppänen, S. (Dir) (2011). The shifting paradigm: towards a re-conceptualisation of multilingualism. Special issue on Mediated multilingualism. *Appl-Journal of Applied Language Studies*. Vol. 5, 1.
- Lønsmann, D. (2014). Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua*, Volume 33, Issue 1-2, 89–116.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., & Sparling, H. (2017). Heritage passions, heritage convictions and the rooted L2 self: Music and Gaelic language learning in Cape Breton, Nova Scotia. *Modern Language Journal*, 101, 501–516.
- Mack, A., & Rock, I. (1998). *Inattentional blindness Vol. 33*. Cambridge, MA: MIT press.
- McCafferty, S. G. (1998). Nonverbal expression and L2 private speech. *Applied linguistics*, 19(1), 73-96.
- McCafferty, S. G., & Ahmed, M. K. (2000). The Appropriation of Gestures of the Abstract by L2 Learners. *Sociocultural theory and second language learning*, 199-218.
- McCroskey, J. C. (1982). Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication education*, 31(1), 1-7.
- McCroskey, J. C., & Beatty, M. J. (1986). Oral communication apprehension. In *Shyness* (pp. 279-293). Springer US.

- McGroarty, M. (2010). Language and ideologies. Dans Hornberger, N. H. & Lee McKay, S. (éd.) *Sociolinguistics and language education*. Multilingual Matters, 3-39.
- Mead, G. H. (1934). Play, the game, and the generalized other. *Mind, Self and Society*, 158-159.
- Mehan, H. (1977). Ethnography. *Bilingual Education : Current perspectives. Social science*. Washington: Center for Applied Linguistics, (1), 73-88.
- Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, (48), 32-64.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1989). *Teaching students with learning problems*. Merrill Publishing Co.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual matters.
- Mercer, N., Stierer, B., & Maybin, J. (1994). Language, literacy and learning in educational practice. *Language, literacy and learning in educational practice*, p. 95.
- Michel, J. (2003). Narrativité, narration, narratologie: du concept ricœurrien d'identité narrative aux sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XLI-125), 125-142.
- Mickwitz, L. (2011). Problemet betyg: skolpolicy i ett nyinstitutionellt perspektiv. Dans Strandbrink, P., Lindqvist, B., & Forsberg, H. (ed.) (2011). *Tvåra möten: Om utbildning och kritiskt lärande*. Södertön Studies in Education. Huddinge: Södertöns högskola, p. 197-218.
http://www.academia.edu/1181946/Problemet_betyg_skolpolicy_i_ett_nyinstitutionellt_perspektiv.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of sociolinguistics*, 5(4), 530-555.
- Moeran, Brian (2009). From participant observation to observant participation. *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life*, 139-155.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mole, J. (2004). *Maassa maan tavalla. Opas globaalien Euroopan yritys- ja neuvottelukulttuureihin*. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Moll, L. C. (1990). Community Knowledge and Classroom Practice: Combining Resources for Literacy Instruction. Technical Report.

- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with emotional intelligence. A step by step guide for higher and further education professionals*. Taylor & Francis.
- Murphey, T. (2008). The Collaborative Wisdom of Student Voice. Dans *Divergens and Convergence, Education with Integrity*. Proceedings of the 7th Annual JALT Pan-SIG Conference.
- Nauta, W. J. (1971). The problem of the frontal lobe: A reinterpretation. *Journal of psychiatric research*, 8(3), 167-187.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. The construction zone: Working for cognitive change in school.
- Nieminen Mänty, N. (2012). Finnish in Sweden: An Overview of a Language in Context. Working Papers in European Language Diversity Mainz : Research consortium ELDIA.
<https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:106069/bdef:Content/get>.
 Consulté le 13 novembre 2016.
- Niemistö, R. (1998). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus-ja koulutuskeskus.
- Nummela Caine, R., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Norman, D.A. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books.
- Noyau, C. (2014). Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école, Editions des Archives Contemporaines, pp. 63-74.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialisation perspective. *Research on Language and Social Interaction* 26 (3), 287-306.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. *The handbook of language socialization*, 71(1).
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. Dans : *Sociocultural theory and second language learning*, 155-177.

- Pereira, D., Niklasson, L., & Flores, M. A. (2017). Students' perceptions of assessment: a comparative analysis between Portugal and Sweden. *Higher Education*, 73(1), 153-173.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London and New York: Routledge.
- Phillipson, R., & Wiley, T. (1996). English only worldwide or Language Ecology. *TESOL Quarterly*, 30(3), p. 431.
- Pietiläinen, J. (2006). « Kielitaito Euroopan Unionissa: Yksinomaan englantia vai monikielisyttä? » dans Pietilä, P., Lintunen, P., & Järvinen, H-M. *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAn vuosikirja 2006*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n° 64. Jyväskylä, p. 326.
- Pietiläinen, J. (2010). Public opinion on useful languages in Europe. *European Journal of Language Policy*, 3(1).
- Poggi, G., & Sciortino, G. (2011). *Great Minds - Encounters with Social Theory*. Stanford California: Stanford University Press.
- Porcher, L. (1990). L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. *Études de Linguistique appliquée*, 80(5).
- Porquier, R., Py, B., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris: Didier.
- Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. Harpercollins College Division.
- Pribram, K. H. (1991). *Brain and perception: Holonomy and structure in figural processing*. Psychology Press.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Richards, J. C., Li, B., & Tang, A. (1998). Exploring pedagogical reasoning skills. *Beyond training*, 86-102.

- Ringbom, H. (2007). Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Dans Salo, O.P. & Nikula, T., & Kalaja, P. (éd.). *Kieli Oppimisessa—Language in Learning. AFinLan vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja N° 65*, 183-196.
- Robinson, P., & Ellis, N. C. (Dir.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeships in thinking. *Cognitive development in social context*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209-229.
- Ross, S. J. (2005). The impact of assessment method on foreign language proficiency growth. *Applied Linguistics*, 26(3), 317-342.
- Sajavaara, K., & Lehtonen, J. (1978). Spoken Language and the Concept of Fluency. *Language Centre News*, 1, 23-57.
- Sajavaara, K., & Lehtonen, J. (1997). The silent Finn revisited. *Silence: interdisciplinary perspectives*, 263-283.
- Salö, L. (2016). *Languages and linguistic exchanges in Swedish academia*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Saario, A. (1980). Interactional activities in discourse between native and Finnish speakers of English. Dans Sajavaara, K. & Lehtonen, J. (éd.). *Papers in Discourse and Contrastive Analysis*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of English, 6, 57 – 82.
- Sacks H., Schegloff E., & Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
- Saville, N. (2019). How Can Multilingualism be Supported through Language Education in Europe?. *Language Assessment Quarterly*, 1-8.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskrity, P. V. (Eds.). (1998). *Language ideologies: Practice and theory* (Vol. 16). Oxford University Press.
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language learning*, 26(1), 135-143.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.

- Seibert, P. S., & Ellis, H. C. (1991). Irrelevant thoughts, emotional mood states, and cognitive task performance. *Memory & Cognition*, 19(5), 507-513.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. G. (1989). *Second language research methods*. Oxford University Press.
- Seguin, M. (2017). Exploration of the relationship between word-association and learners' lexical development with a focus on American L1 and Croatian L2 speakers. *Explorations in English Language and Linguistics*, 3(2), 80-101.
- Shibutani, T. (1955). Reference Groups as Perspectives, *American Journal of Sociology*, 60(6), 562-569.
- Shohamy, E. (2000). The relationship between language testing and second language acquisition, revisited. *System*, 28(4), 541-553.
- Shuck, G. E. (2001). *Imagining the native speaker: The poetics of complaint in university student discourse*. Thèse de doctorat. University of Arizona.
- Shuck, G. (2004). Conversational performance and the poetic construction of an ideology. *Language in Society*, 33(2), 195-222.
- Shuck, G. (2006). Racializing the nonnative English speaker. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 259-276.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Silverstein, Michael (1979). Language structure and linguistic ideology. Dans Clyne, P.R. Hanks W.F. et Hofbauer, C.L. (dir), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-247.
- Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*. 28, 1059–1074.
- Simpson, P. (2003). *Language, ideology and point of view*. Routledge.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275-298.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities (Vol. 7)*. Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1977). Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. *Dialectology and Sociolinguistics*. UMEA: UMEA Studies in the Humanities, 26.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?* Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2011). Language ecology. *Pragmatics in practice*. Amsterdam: John Benjamins, 177-198.
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family (Vol. 15). Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

- Smith, L. M. (1982). « Ethnography ». Encyclopedia of Educational Research. 5th edition. New York: Macmillan.
- Smith, K. A. (1989, November). The craft of teaching cooperative learning: An active learning strategy. In *Proceedings of the Conference Frontiers in Education* (pp. 188-193).
- Smith, M. S. (2010). Language acquisition as a side effect of language processing. *Language, Interaction and Acquisition*, 1(2), 171-188.
- Sokolovska, Z. (2016). *Les débats sur les langues dans une Europe en projet : généalogie discursive, idéologies langagières et constructions (post)nationales au Conseil de l'Europe*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Spitzberg, B. H. (1988). Communication competence: Measures of perceived effectiveness. *A handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes*, 67-105.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. *Intercultural communication: A reader*, 9, 375-387.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner?. *Canadian Modern language review*, 31(4), 304-318.
- Storhammar, M-T. (1993). Characteristics of Teacher Talk in Teaching Finnish as a Foreign Language. Dans Löfman, L. et al. (éd.). *The Competent Intercultural Communicator. AFinLA Year Book 1993. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée*, 51, 79-97.
- Suomela-Salmi, E. (2009). Construire l'argumentation ensemble. Le cas de l'argumentation dans le discours exolingue universitaire. Dans Galatanu, O. et al. (éd.). *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bern: Peter Lang, 185-205.
- Suzuki, E. (2005). La « réserve » : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Presses universitaires de France.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher education*, 8(4), 443-451.
- Tabouret-Keller, A., & Le Page, R. B. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press, p. 181.
- Tainio, L. (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa - Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Gaudeamus - Helsinki University Press.
- Teleman, U., & Westman, M. (1997). Behöver Sverige en nationell språkpolitik?. *Sprog i Norden*, 28(1).
- Tender, T., & Vihalemm, T. (2009). Two languages in addition to mother tongue - Will this policy preserve linguistic diversity in Europe ? *Trames*, 13, 44. http://www.kirj.ee/public/trames_pdf/2009/issue_1/trames-2009-1-41-63.pdf. Consulté le 5 juin 2011.

- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). The redefinition of teaching and schooling (Chapter 1, pp. 13-26), A theory of teaching as assisted performance (Chapter 2, pp. 27-43) in *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Train, R. W. (2002). Foreign Language Standards, Standard Language and the Culture of Standardization: Some Implications for Foreign Language and Heritage Language Education. Paper presented at the Language Consortium Conference on Language Learning and Teaching (Irvine, CA, March 9, 2002). Accessible sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471316.pdf> consulté le 3 février 2014.
- Turner, R. H. (1979). Strategy for developing an integrated role theory. *Humboldt Journal of Social Relations*, 7(1), 123-139, p. 124.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Psychology Press.
- Urciuoli, B. (1996). *Exposing prejudice: Puerto Rican experiences of language, race, and class*. Boulder, CO: Westview.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. *Sociocultural theory and second language learning*, 78(4), 245.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Van Lier, L. (2008). The ecology of language learning and sociocultural theory. Dans *Encyclopedia of language and education*. Springer US, 53-65.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6.
- Vernet, S. (2016). *Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, 10. Montréal: ERPI.
- Virtanen, T. E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2017). A Validation Study of Classroom Assessment Scoring System–Secondary in the Finnish School Context. *The Journal of Early Adolescence*, 0272431617699944.

- Von Glasersfeld, E. (1996). Learning and adaptation in the theory of constructivism. Dans Smith, L. (éd.) *Critical readings on Piaget*. Routledge, 20-27.
- Walski, J. (1993). Du guidage en autonomie guidée. *Les langues modernes*, 87(1), 57-66.
- Weber, F., & Beaud, S. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (1972). Theories of motivation: From mechanism to cognition. Oxford, England: Markham
- Weiner, B. (1995). Intrinsic motivation. Dans Manstead, A., Hewstone, M., Fiske, S., Higgs, M., Reis, H. & Samin, G. (éd.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Cambridge, UK: Blackwell.
- Wendel, J. N. (2005). Notes on the Ecology of Language. *Bunkyo Gakuin University Academic Journal* 5, 51-76.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Westermann, G., Ruh, N., & Plunkett, K. (2009). Connectionist approaches to language learning. *Linguistics*, 47(2), 413-452.
- Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied linguistics*, 10 (2), 128-137.
- Wiley, T., & Lukes, M. (1996). English-Only and standard English ideologies in the U.S. *TESOL Quarterly*, 30, 511-535.
- Woolard, K. (1989). Sentences in the language prison: the rhetorical structuring of an American language policy debate. *American Ethnologist*, 16, 268-278.
- Yrjönsuuri, R., & Yrjönsuuri, Y. (1994). *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R., & Yrjönsuuri, Y. (1995). *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Y. (1993). *Opetuksen ymmärtäminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Encyclopédies

Le Robert de poche (2006), Paris: Dictionnaires Le Robert-Sejer.

Les 100 mots de la sociologie. établie par Agnès van Zanten

Sources électroniques : Sites Internet et articles

Ambassade de France à Reykjavik. Apprendre l'islandais en France.
<http://www.iceland.is/iceland-abroad/fr/etudes-et-emploi/apprendre-lislandais>
Consulté le 27 mai 2017.

Asso Nordika. Associations nordique des étudiants de la Sorbonne université. <https://fr-fr.facebook.com/AssoNordika/>. Consulté 3 novembre 2016.

Association médicale mondiale. Déclaration d'Helsinki.
<http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/17c.pdf>. Consulté le 3 mars 2015.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version de synthèse. Conseil de l'Europe : Division des Politiques Linguistiques, p. 19-20. Accessible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp. Consulté le 2 juillet 2017.

Bernadette P. « L'éducation en Suède », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 39 | septembre 2005, mis en ligne le 17 novembre 2011 <http://ries.revues.org/1316>. Consulté le 14 novembre 2016.

British Psychological Society. Code of Ethics and Conduct. http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf. Consulté le 5 mai 2016.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Version électronique consulté le 3 avril 2015.

CELV
<https://www.ecml.at>. Consulté le 20 juin 2014.

Centre for international mobility a changé son nom pour Finnish National Agency for Education. Il coordonne et subventionne (Etat) les lecteurs de finnois à l'Etranger. Accessible sur <http://www.cimo.fi/frontpage> consulté le 23 juillet 2017. CIMO coordonne également des projets de développement de l'enseignement supérieur dans le tiers-monde, plus d'informations sur http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimoww_wstructure/89953_HEI_ICI_book.pdf.

Cercle Nordique de Strasbourg
<http://cercle-nordique.fr/>. Consulté le 2 novembre 2016.

Compte rendu de la Suède au Conseil de l'Europe sur la situation des minorités linguistiques. <http://www.manskligarattigheter.se/Media/Get/820/sveriges-6-e-rapport-till-europaradet-under-den-europeiska-stadgan-om-landsdels-eller-minoritetsprak>. Consulté le 14 septembre 2015.

Conseil de l'Europe. Education et langues, Politiques linguistiques « Profils de politiques linguistiques éducatives - Tableau des profils, achevés ou en cours » mise à jour le 8 février 2017.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_FR.asp#TopOfPage. Consulté le 2 juillet 2017.

Conseil de l'Europe. Council of Europe. Language Policy Portal.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp. Consulté le 23 mai 2012.

Conventions de Vancouver pour l'éthique des chercheurs
<http://www.research.mq.edu.au/documents/policies/Vancouver.pdf>. Consulté le 5 avril 2016.

Conseil de l'Europe. Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf. Consulté le 29 janvier 2017.

Conseil de l'Europe, (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier. Accessible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Consulté le 21 octobre 2014.

Council of Europe. Chart of signatures and ratifications of Treaty 018. European Cultural Convention. Status as of 27/07/2017.
http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018/signatures?p_auth=pWw5vT1B. Consulté le 29 janvier 2017.

Council of Europe. Chart of signatures and ratifications of Treaty 157. Framework Convention for the Protection of National Minorities.

http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157/signatures?p_auth=rCxsUz6X.
Consulté le 29 janvier 2017.

Conseil de l'Europe. Convention-cadre pour la protection des minorités nationales du février 1995, Strasbourg. Accessible sur <https://rm.coe.int/16800c10d0%20adoption%20signature%20ratifications>.
Consulté le 12 octobre 2015.

Conseil de l'Europe. (2007). Education et langues, Politiques linguistiques « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : Version intégrale (2007), version de synthèse (2007, études de référence* »

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp. Consulté le 2 juillet 2017.

Council of Europe. (1992). Conseil de l'Europe. European Charter for Regional or Minority Languages - Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. European Treaty Series – No. 148.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007bf44>. Consulté le 12 novembre 2016.

Council of Europe. Conseil de l'Europe. (2016). Fourth Report submitted by Sweden pursuant to Article 25, paragraph 2 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168065895c>. Consulté le 12 novembre 2016.

Council of Europe. Conseil de l'Europe. (1995). FRAMEWORK CONVENTION FOR THE PROTECTION OF NATIONAL MINORITIES AND EXPLANATORY REPORT.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800c10cf>. Consulté le 12 novembre 2016.

Council of Europe. Conseil de l'Europe. (2016). ADVISORY COMMITTEE ON THE FRAMEWORK CONVENTION FOR THE PROTECTION OF NATIONAL MINORITIES. Fourth Opinion on Finland - adopted on 24 February 2016 Published on 6 October 2016.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae11a>. Consulté le 12 novembre 2016.

Council of Europe. Conseil de l'Europe. Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp. Consulté le 27 juillet 2017.

Council of Europe. Conseil de l'Europe. (2016). Norway: visit of the Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities. http://www.coe.int/en/web/minorities/news/-/asset_publisher/d4ZbHbFMMxCR/content/norway-visit-of-the-advisory-committee-on-the-framework-convention-for-the-protection-of-national-minorities?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Fen%2Fweb%2Fminorities%2Fnews%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_d4ZbHbFMMxCR%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1. Consulté le 12 novembre 2016.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Historique>.

Dench, S., Iphofen, R., & Huws, U. (2004). *An EU Code of Ethics for Socio-Economic Research*. Brighton: The Institute for Employment Studies. Accessible sur <http://www.respectproject.org/ethics/412ethics.pdf>. Consulté le 13 novembre 2014.

Dervin, F. (2007). Erasmus: 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle?. *Hypermobilité(s), Synergies n*, 63-78. sur <http://users.utu.fi/freder/20years.pdf>. Consulté le 10 mai 2012.

Ducrot, O., & Schaeffer, J.M. ([1972]1995). *Nouveau dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Seuil, p. 131-133. cité dans Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. A la recherche d'indices dans le Cecrl. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(13-1). Accessible sur <https://rdlc.revues.org/462>. Consulté le 17 octobre 2017.

Enseignement supérieur : Organisation Licence Master Doctorat <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d.html>. Consulté le 29 mai 2011.7

Education and Training

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf. Consulté le 29 mai 2011.

Education First English Proficiency Index
<http://www.ef.com/cafr/epi/regions/europe/>

ETS Global TOEFL <https://www.etsglobal.org/Fr/Fre>. Consulté le 13 avril 2017.

L'Etudiant : Sobonne université UFR LEA Paris.

<http://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-enseignement-superieur/etablissement/etablissement-ufr-langues-etrangeres-appliquees-paris-4-9130.html>. Consulté le 4 juin 2016.

EUR-LEX : L'indicateur européen des compétences linguistiques. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11083>. Consulté le 29 janvier 2017.

European Commission. First European Survey on Language Competences - Executive Summary, datant du juin 2012, accessible sur http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_002.pdf

France Culture : « Le lent cheminement de la Charte des langues européennes et minoritaires » (mis à jour le 31/05/2016) Article de presse. <https://www.franceculture.fr/politique/le-lent-cheminement-de-la-charte-des-langues-europeennes-et-minoritaires>. Consulté le 13 septembre 2017.

From, T., & Sahlström, F. (2019). *Rinnakkaisia tiloja: ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Dans : Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja Vastapaino, 199-228.

<https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:106069/bdef:Content/get>. Consulté le 13 novembre 2016.

Finlex ®

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Consulté le 12 novembre 2016.

Finlex ®

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>. Consulté le 12 novembre 2016.

Goullier, F. « L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen. » http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourceForum07/Goullier_Impact_FR.doc. Consulté le 29 janvier 2017.

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf. Consulté le 29 mai 2011.

Halimi, S. (2012). Rapport du Comité stratégique des langues. Apprendre les langues - apprendre le monde. Téléchargeable sur <http://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html>. Consulté le 3 septembre 2015.

Halonen, M., Ihalainen, P., & Saarinen, T. (Eds.). (2015). *Language Policies in Finland and Sweden* (Vol. 157). Multilingual Matters.

Helsingin ranskalais-suomalainen koulu. <http://hrsk.fi/etusivu/>. Consulté le 14 septembre 2017.

Helsingin saksalainen koulu. <http://www.dsh.fi/fi/>. Consulté le 14 septembre 2017.

Huss, L., & Syrjänen Schaal, K. (2013). Sverigefinnarna och finska språket: En analys av språkbevarande och strategiska vägval. Uppsala, p. 13. Rapport commandé par la Délégation des Finlandais de Suède. Accessible sur <http://ungfin.se/wp-content/uploads/2015/06/Sverigefinnarna-och-finska-spraket.pdf>. Consulté le 20 octobre 2013.

Högskoleverket. (2002). Att vara eller inte vara? Frågan om småspråkens framtid i den svenska högskolan—ett regeringsuppdrag. Stockholm: Högskoleverket.

Infopankki. Informations de base sur la Finlande. Les coutumes finlandaises. <http://www.infopankki.fi/fr/informations-sur-la-finlande/donn-es-de-bases-sur-la-finlande/les-cultures-et-religions-en-finlande/les-coutumes-finlandaises>. Consulté le 1er décembre 2017.

Institut National des Langues et Civilisations Orientales <http://www.inalco.fr/langue/finnois>. Consulté le 1er juin 2016.

Institut National de la statistique et des études économiques. <http://www.insee.fr/fr/>. Consulté le 5 mai 2016.

Institut Suédois à Paris. Cours de langue proposés par l'Institut. <https://paris.si.se/cours-de-langues/>. Consulté le 21 juillet 2017.

Josephson, O. (2013). Det svenska språksamhället. Institutionen för svenska och flerspråkighet. Stockholms universitet.

Jyväskylän yliopisto. L'Université de Jyväskylä. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPOn_loppuraportti.pdf. Consulté le 28 janvier 2017.

Karlsson, S (2017). Språkpolitik vid svenska universitet och högskolor. Språkrådet. Rapport sur les politiques linguistiques éducatives dans les établissements supérieurs en Suède juillet 2017.

Khemiri, J. H. (2003). *Un ail rouge (Ett öga rött)*. Stockholm : [Norstedts](#). ISBN 91-1-301180-4.

Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Centre de recherches des langues nationales de Finlande : Suomen kielen tulevaisuus. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf. Consulté le 12 novembre 2016.

Larousse

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilinguisme/9291>

L'Etudiant.fr.

<http://www.letudiant.fr/etudes/annuaire-enseignement-superieur/etablissement/etablissement-ufr-langues-etrangeres-appliquees-paris-4-9130.html>. Consulté le 4 juin 2011.

Le Francophil' : Salon du livre 2011. <http://www.lefrancofil.com/en-bref/fil-norvege/salon-du-livre-2011-les-litteratures-nordiques-a-l%E2%80%99honneur/>. Consulté le 27 mai 2011.

Les langues vivantes étrangères et régionales à l'école, au collège, au lycée <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>. Consulté le 1er juillet 2017.

Luukka, M. R., & Pöyhönen, S. (2007). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf. Consulté le 4 septembre 2017.

Lärarförbundet. "Rapport d'absence - 38 000 enseignants ne sont pas à l'école" mis à jour le 23 mars 2017, accessible sur <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/franvarorapporten-38-000-larare-ar-inte-i-skolan>.

Lärarförbundet. Manque d'enseignants - La Suède a besoin de plus d'enseignants <https://www.lararforbundet.se/artiklar/lararbrist-sverige-behover-fler-larare>.

MERCATOR European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. (2013). Swedish – the Swedish language in education in Finland. 2nd edition. Regional

dossiers series Leeuwarden, Pays-Bas. Accessible sur
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565356.pdf>. Consulté le 4 septembre 2017.

Merriam-Webster

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/bilingualism>

Ministère des affaires étrangères au Danemark. Apprendre le danois en France.
<http://frankrig.um.dk/fr/le-danemark/etudes2/apprendre-le-danois-en-france/>
Consulté le 27 mai 2014.

Ministère de l'Education Nationale. « Système éducatif – Langues vivantes étrangères »
<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Le système
français d'enseignement supérieur. Organisation licence master doctorat (L.M.D.).

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d.html>. Consulté le 27 juillet 2017.

Moffet, J. D. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance, Français discipline transdisciplinaire*, 6(2). Accessible sur
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/au-dela-de-letablissement-de-liens-le-transfert-de-la-competence/la-competence-langagiere-et-le-transfert/>.
Consulté le 25 octobre 2017.

Nieminen Mänty, N. (2012). Finnish in Sweden : An Overview of a Language in Context.
European Language Diversity for All (projet ELDIA) accessible sur
<https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:106069/bdef:Content/get>.
Consulté le 13 novembre 2016.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, Undervisning- och kulturministeriet. Ministry of Education
and Culture.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>. Consulté le
28 janvier 2017.

Pyykkö R. (2017). Monikielisyyden vahvuudeksi Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta.
Rapport officiel pour tourner la diversité linguistique en essor national. Compte-
rendu de l'état et du niveau des ressources linguistiques de la Finlande.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>.
Consulté le 2 janvier 2018.

Minoritet.se : Meänkieli - ett språk under ständig utveckling

<http://www.minoritet.se/Meankieli-ett-sprak-under-standig-utveckling> consulté le 14
novembre 2016.

Norden (2007). Declaration on a Nordic Language Policy 2006. Copenhagen: Nordiska ministerrådet.

<http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>.

Consulté le 12 novembre 2016.

Nordiques (2012). Entretien. Lena Ekberg, Directrice du Conseil des langues de Suède (2009-2012). La loi suédoise sur les langues de 2009. *Les langues nordiques à l'ère de la mondialisation*. N° 24. *Nordiques*. Bibliothèque de Caen – Association Norden, p. 65-70.

Nordiques. Revue française des recherches scientifiques dans le domaine nordique.

<http://choiseul-editions.com/revues-geopolitique-Nordiques-12.html>. Consulté le

27 mai 2013.

Norla. Centre pour la littérature norvégienne à l'étranger,

<http://www.norla.no/content/view/full/153>. Consulté le 27 mai 2012.

La Norvège en France. Ambassade Royal de Norvège à Paris. Dernier séminaire de traduction du norvégien vers le français.

http://www.norvege.no/News_and_events/literature/Dernier-seminaire-de-traduction-du-norvegien-vers-le-francais/. Consulté le 3 juin 2012.

La Norvège en France. Ambassade Royal de Norvège à Paris. Dernier séminaire de traduction du norvégien vers le français.

http://www.norvege.no/News_and_events/literature/Les-Pays-nordiques-invites-dhonneur-au-Marche-de-la-Poesie/. Consulté le 27 mai 2011.

Oikeusministeriö Justitieministeriet. Ministry of Justice Finland.

http://oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F38aZgyl/Takala_raportti.pdf. Consulté le 3 mars 2016.

Oikeusministeriö Justitieministeriet. Ministry of Justice Finland.

<http://oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/esitteet/pohjoismaidenkielisopimus.html>. Consulté le 12 novembre 2016.

Opetushallitus Utbildningsstyrelsen. Finnish National Agency for Education.

http://www.oph.fi/finansiering/statsunderstod/103/0/statsunderstod_for_ordnan_de_av_forskoleundervisning_grundlaggande_utbildning_och_gymnasieutbildning_f_or_elever_och_studerande_med_ett_frammande_sprak_samiska_eller_romani_som_modersmal_ar_2016?language=sv. Consulté le 11 novembre 2016.

Opetushallitus Utbildningsstyrelsen. Finnish National Agency for Education. http://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/mita_valinnaisuus_tarkoittaa. Consulté le 28 janvier 2017.

Oulun kaupunki. City of Oulu. http://www.ouka.fi/oulu/ops_portaali/ajankohtaista/-/asset_publisher/2fVr/content/perusopetuksen-opetussuunnitelma-uudistuu-ensisyksysta-alkaen?inheritRedirect=false. Consulté le 28 janvier 2017.

Plumelle, B. (2005). L'éducation en Suède, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (No. 39, pp. 139-146). Centre international d'études pédagogiques (CIEP), mis en ligne le 17 novembre 2011. <http://ries.revues.org/1316>. Consulté le 14 novembre 2016.

Plumell. B. (2005). « L'éducation en Suède », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 39 | septembre 2005, mis en ligne le 17 novembre 2011 <http://ries.revues.org/1316>. Consulté le 14 novembre 2016.

Prime Minister's Office Publications. (7/2012). Strategy for the National Languages of Finland. www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F3CYgZBf/Kansalliskielistrategia_engl.pdf.

Professional and Ethical Codes for Socio-Economic Research in the Information Society. <http://www.respectproject.org/main/ethics.php>.

Renko, E., Larja, L., Liebkind, K., & Solares, E. (2012). *Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä*. Sisäasiainministeriön julkaisut, 50, 2012. <https://yhdenvertaisuus-fi-bin.directo.fi/@Bin/50451b6af90ee50389186459ea02b561/1498395885/application/pdf/240705/Selvitys%20syrjinn%c3%a4n%20vastaisen%20pedagogiikan%20keinoista.pdf>. Consulté le 25 juin 2017.

Sénat : Charte européenne des langues régionales et minoritaires. <https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl14-662.html>. Consulté le 1er juillet 2017.

Skolverket. The Swedish National Agency for Education est l'autorité publique de l'éducation nationale en Suède.. Appel pour les communes de nommer des candidats pour les formations d'enseignants de meänkieli et de sami http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.227330!/informationsblad_minoritetslarare.pdf. Consulté le 14 novembre 2016.

Skolverket. The Swedish National Agency for Education est l'autorité publique de l'éducation nationale en Suède. <https://www.skolverket.se/om-skolverket/andra->

[sprak/in-english/the-swedish-national-agency-for-education-1.61968](#). Consulté le 13 septembre 2017.

Skolverket. The Swedish National Agency for Education est l'autorité publique de l'éducation nationale en Suède. Les aides de l'Etat suédois. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasieutbildning/statsbidrag-for-larare-i-nationellt-minoritetsprak-1.242012>. Consulté le 14 novembre 2016.

Skolverket. The Swedish National Agency for Education est l'autorité publique de l'éducation nationale en Suède. Le droit à la langue maternelle. <http://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/ratten-till-att-utveckla-sitt-modersmal-1.239311>. Consulté le 13 novembre 2016.

Skolverket. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 Reviderad 2016. Le programme éducatif suédois révisé en 2016. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fs%2Fpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575. Consulté le 3 février 2014.

Språklag (2009:600) Kulturdepartementet 2009-05-28 Regeringskansliet https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600 consulté le 3 mars 2018.

Språkrådet. Le Conseil des langues en Suède. <http://www.sprakochfolkminnen.se/om-oss/kontakt/sprakradet.html>. Consulté le 3 septembre 2017.

Stratégie nationale de l'enseignement supérieur - StraNES : Pour une société apprenante - propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Rapport du 8 septembre 2015. Accessible sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf. Consulté le 20 juillet 2017.

Strategy for the National Languages of Finland, Prime Minister's Office Publications 7/2012, www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F3CYgZBf/Kansalliskielistrategia_engl.pdf. Consulté le 3 mars 2016.

Svenska Yle (2015). Yleisradio Rundradion. Yle, the Finnish Broadcasting Company. <https://svenska.yle.fi/artikel/2015/05/25/borga-satsar-pa-sprak-svenskan-ryms-inte-med>. Consulté le 14 novembre.

Svenska Yle (2015). Yleisradio Rundradion. Yle, the Finnish Broadcasting Company.

<https://svenska.yle.fi/artikel/2015/12/10/svensksprakiga-barn-forlorar-mojligheten-att-ga-i-sprakskola>. Consulté le 14 novembre 2016.

Svenska Yle (2017). Yleisradio Rundradion. Yle, the Finnish Broadcasting Company. <https://svenska.yle.fi/artikel/2017/04/24/anna-maja-henriksson-om-skolsvenskan-sannfinlandarnas-politik-ar-tragikomisk>.

Svenska Yle (2017). Yleisradio Rundradion. Yle, the Finnish Broadcasting Company. <https://svenska.yle.fi/artikel/2017/04/24/terho-frivilliga-skolsvenskan-gar-vidare>.

Sveriges Riksdag.

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och_sfs-2009-724. Consulté le 12 novembre 2016.

Sveriges Riksdag. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800. Consulté le 13 novembre 2016.

Sveriges Riksdag. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185#K15. Consulté le 13 novembre 2016.

Studera.nu.

<http://www.studera.nu/hogskoleprov/anmalan-och-information-om-provet/allt-om-hogskoleprovet/>. Consulté le 29 janvier 2017.

Tableau du centre des statistiques de Finlande. Statistiques officielles comparant la situation de 2012 et 2014 : « Le nombre de locuteurs de langue étrangère a dépassé le nombre de suédophones »

http://www.stat.fi/til/vamuu/2014/03/vamuu_2014_03_2014-04-24_tie_001_fi.html. Consulté le 1er juin 2016.

Tableau du centre des statistiques de Finlande.

https://www.stat.fi/til/vaerak/2018/vaerak_2018_2019-03-29_tau_001_sv.html.

Consulté le 24 septembre 2018.

Takala, S. (2012). Rapport sur la maîtrise du suédois et du finnois en Finlande à la fin du collège et du lycée. Stratégie pour les langues nationales de Finlande. Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Accessible sur http://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/selvitys_kansalliskielistrategia.pdf/996d161d-768a-424e-8f53-91442361d4e4. Consulté le 4 septembre 2017.

Takkula, H. (2016). Euroopan unionin opettajankoulutus: millaisena sen näkevät EU-maiden opetusministerit ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenet?.

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62554/Takkula_Hannu_ActaE_199_pdfA.pdf?sequence=2. Consulté le 13 avril 2017.

Tenk

"Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland" Guidelines of the Finnish Advisory Board on Research Integrity 2012 (TENK), which is appointed by the Ministry of Education and Culture in Finland (Decree 1347/1991) accessible sur http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Tietosuoja

une autorité finlandaise travaillant en collaboration avec le Ministère de Justice pour veiller sur la protection des données personnelles des citoyens, voir <http://tietosuoja.fi/fi/>.

Tilastokeskus, « Le nombre de locuteurs de langue étrangère ont dépassé le nombre des suédophones » Statistiques officielles de la Finlande (comparable à l'INSEE en France). http://www.stat.fi/til/vamuu/2014/03/vamuu_2014_03_2014-04-24_tie_001_fi.html. Consulté le 1er juin 2016.

Trenning-Himmelsbach, A. (2008). Oviss framtid i Frankrike för små språk som svenska. *SUFT* n° 13. <http://www.sulf.se/templates/CopyrightPage.aspx?id=8381>. Consulté le 27 mai 2011.

Rapport officiel de Högskoleverket, 2006 <http://www.uka.se/download/18.6f4a800151c42a80265c98/1454773366106/0612R.pdf>. Consulté le 14 novembre 2016.

Universitat Oberta de Catalunya UOC. Le projet Euromosaic. <http://www.uoc.edu/euromosaic/web/homefr/index1.html>. Consulté le 13 novembre 2016.

Universitat Oberta de Catalunya UOC. <http://www.uoc.es/euromosaic/web/document/fines/an/i2/i2.html>. Consulté le 13 novembre 2016.

Uppsala Universitet : Finsk-ugriska språk <http://www.moderna.uu.se/finsk-ugriska/>. Consulté le 14 novembre 2016.

L'Université de Caen : UFR LVE Département des études nordiques. <http://ufrlve.unicaen.fr/presentation/departements-de-l-ufr/etudes->

nordiques/departement-des-etudes-nordiques-530952.kjsp. Consulté le 1er juin 2016.

L'Université de Jyväskylä : « Actualités en octobre 2016 »
<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2016/10/tiedote-2016-10-19-14-41-27-088752>. Consulté le 13 avril 2017.

L'Université de Strasbourg. Département d'études scandinaves.
<http://www.unistra.fr/index.php?id=326>. Consulté le 27 mai 2011.

L'Université de Tampere. Annonce d'une décision officialisée le 14 décembre 2016.
<http://www.uta.fi/ajankohtaista/uutinen/tampereen-yliopisto-panostaa-tutkimukseen-ja-koulutuksen-rakenteelliseen>. Consulté le 13 avril 2017.

Universitets- och högskolerådet. Le rapport sur les langues minoritaires nationales 2016.
https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2016/statistikrapport-nationella-minoriteter-2015.pdf. Consulté le 14 novembre 2016.

Universitets- och högskolerådet.
<https://www.uhr.se/publikationer/Rapporter/utbildningsstatistik-nationella-minoriteters-sprak-och-kultur/>. Consulté le 14 novembre 2016.

Ville de Stockholm « Questions sur les minorités en Suède »
<http://www.stockholm.se/OmStockholm/Nationella-minoriteter/Bakgrund-till-svensk-minoritetspolitik/>. Mis à jour le 5 juin 2015 et consulté le 1er juin 2016.

Von Kügelgen, M. (2013). Suomen kielisaarekkeissa ruotsi on tärkeä kieli. Addeto.
<http://www.addeto.com/2013/10/09/fi-FI/suomen-kielisaarekkeissa-ruotsi-on-t%C3%A4rke%C3%A4-kieli-25331632>. Consulté le 5 septembre 2017.

Van Zanten. A. « Ethnographie », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 10 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1767>.

Wingstedt, M. (1998). Language ideologies and minority language policies in Sweden: Historical and contemporary perspectives (Doctoral dissertation, Stockholm University).

ANNEXES

Annexe 1. Questionnaire pour les étudiants de suédois en Finlande

Kyselylomake ruotsin kielen opiskelijoille 2014

Hei! Kiitos, että osallistut tutkimukseeni!

***Pakollinen**

Taiteilijanimi alias pseudonyymi: *

Ensimmäinen tehtäväsi on keksiä itsellesi taiteilijanimi! Siten vastauksesi pysyvät anonyymeinä!

Oppimisstrategiat *

"Käytän kielen oppimisessa seuraavia metodeja:"

- ☐ lukea ääneen
- ☐ lukea lastenkirjallisuutta
- ☐ lukea sanomalehtiä
- ☐ lukea aikakauslehtiä
- ☐ kirjoittaa uusia sanoja ylös eri tilanteissa
- ☐ seurata uutisia
- ☐ katsoa tv-sarjoja ja dokumenttielokuvia kohdekielellä
- ☐ katsoa ruotsinkielisiä elokuvia
- ☐ musiikki (laulu jne.)
- ☐ chattaily netissä
- ☐ tuntemattomien (ruotsinkielisten) jututtaminen
- ☐ assimil
- ☐ nettisanakirjat
- ☐ perinteiset sanakirjat
- ☐ tandem
- ☐ muut metodit

Jos käytät muita oppimismetodeja, niin mitä?

Mikä oppimistapa tai mitkä metodit sopivat sinulle parhaiten? *

"Minä oppijana" *

Kuvaile itseäsi oppijana – voit kertoa hyvinkin suurpiirteisesti tai yksityiskohtaisesti oppimisprosessistasi.

Miksi luulet, että sinun ruotsin kielen tasosi on niin hyvä kuin se tällä hetkellä on? *

Oletko tyytyväinen tämänhetkiseen ruotsin kielen tasoosi? *

- ☐ Kyllä
☐ En

Onko sinulla joitain vaikeuksia kyseisen kielen oppimisessa? *

- ☐ Kyllä
☐ Ei ole

Jos vastasit kyllä, niin mistä asioista vaikeudet johtunevat?

"Luulen, että ne johtuvat..."

- ☐ asenteestani
☐ henkilökohtaisista ominaisuuksistani
☐ oppimismetodeista
☐ opetusmetodeista
☐ opettajasuhteesta
☐ koulujärjestelmästä ylipäänsä
☐ kielellisistä eroista
☐ muista syistä

Muita esteitä oppimiselle

Voit tähdentää tähän, jos koet, että sinulla on muita esteitä tai hankaloittavia tekijöitä kohdekielen oppimiselle.

Opetus

Oletko tyytyväinen ruotsin kielen opetukseen yliopistossasi? *

- ☐ Kyllä, ehdottomasti
☐ Kyllä, melko tyytyväinen
☐ En erityisen tyytyväinen
☐ En ollenkaan

Käsitelläänkö mielestäsi Ruotsin ja Suomen kulttuurieroja tarpeeksi oppitunneilla? *

☐ Kyllä

☐ Ei

Ottavatko opettajat opiskelijoiden toiveet huomioon? *

☐ Kyllä, ehdottomasti

☐ Kyllä, joskus

☐ Me emme ilmaise toivomuksiamme opettajalle.

☐ Eivät

Jos ei, pitäisikö heidän ottaa ne huomioon?

☐ Kyllä

☐ Ei

Osallistutko aktiivisesti ruotsin tunneilla? *

☐ Kyllä, melko aktiivisesti

☐ En tarpeeksi aktiivisesti

☐ Se riippuu, mutta teen, mitä tarvitsee

☐ En yleensä, mutta saahan sitä olla passiivinen

Ehdotatko opettajille opetustapoja tai -sisältöä? *

☐ Kyllä

☐ En

Kuinka kuvailisit rooliasi luokkahuoneessa? *

CEFR

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

Tunnetko Yleiseurooppalaisen viitekehyksen? *

☐ Kyllä, tunnen jopa sen 6 taitotasoa

☐ Kyllä, tiedän sen päättävöitteen tai joitakin taitotasoja

☐ Kyllä, olen kuullut siitä, mutten osaa kertoa sisällöstä tarkemmin

☐ En

Jos olet kuullut puhuttavan Viitekehyksestä, niin missä yhteydessä?

Feedback alias palaute

Vapaaehtoisia kommentteja (esim. lomakkeesta, opetuksesta, ehdotuksia, muuta)

Perustiedot

Nämä tiedot auttavat minua analysoimaan vastauksiasi parhaalla mahdollisella tavalla.

Sukupuoli *

- ☐ Nainen
- ☐ Mies
- ☐ Muu

Ikä *

Kansallisuus *

Kotipaikkakunta

Mistä olet alunperin kotoisin?

Yhteys Ruotsiin tai suomenruotsalaisiin

(jos on jotain)

Nykyiset opinnot *

Mitä ja missä opiskelet? (korkeakoulun nimi, pääaine) Mitä diplomia suoritat?

Vaihdot ulkomailta

Missä ja kuinka kauan olet ollut vaihdossa?

Aikaisempi koulutus *

Mikä on viimeisin tutkintosi?

Nykyinen työ

(valinnainen)

Huoltajien koulutus *

Huoltaja 1

- ☐ Peruskoulutus
- ☐ Toisen asteen koulutus (lukio, ammattikoulu tai vastaava)
- ☐ Alempi korkeakoulututkinto
- ☐ Ylempi korkeakoulututkinto
- ☐ Muu
- ☐ En ole tietoinen hänen koulutuksestaan

Huoltaja 2

- ☐ Peruskoulutus
- ☐ Toisen asteen koulutus (lukio, ammattiopisto tai vastaava)
- ☐ Alempi korkeakoulututkinto
- ☐ Ylempi korkeakoulututkinto
- ☐ Muu
- ☐ En ole tietoinen hänen koulutuksestaan

Lisätietoja koulutuksesta

(tarvittaessa)

Tack så jättemycket! Muistathan myös täyttää kielilomakkeen .doc-tiedostona ja palauttaa sen sähköpostilla!

Jos heräsi kysyttävää, niin ota minuun yhteyttä!

Laheta

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

Annexe 2. Questionnaire pour les étudiants de finnois en Suède

Frågeformuläret för svenska studenter 2013

Tack för att du har valt att bidra till min undersökning! Det är jättesnällt av dig! Voilå mitt frågeformulär som syftar till att sovra ut det som verkar mest intressant med tanke på just din intervju. Intervjufrågorna baserar jag alltså på dina svar här. Om du inte hinner eller vill bli intervjuad så är dina svar mycket värdefulla ändå. Tack så mycket och Lycka till!

*Pakollinen

Artistnamn alias pseudonym *

Ditt första uppdrag är att hitta på ett artistnamn för dig själv! På så sätt förblir dina svar anonyma.

Språkinläring och lärande

Inlärningsstrategier *

Vilka metoder använder du för att förbättra din språkkompetens?

- ☐ läsa högt
- ☐ läsa barnlitteratur
- ☐ läsa tidningar
- ☐ läsa tidskrifter
- ☐ anteckna nya uttryck och ord i olika sammanhang
- ☐ följa nyheter på tv
- ☐ titta på tv-serier och dokumentärfilmer på finska
- ☐ titta på finska filmer utan eller med text
- ☐ musik (sång osv.)
- ☐ chatta på nätet
- ☐ prata med främlingar (som talar finska)
- ☐ assimil
- ☐ titta på videor på youtube (Jarmo, Markoolio)
- ☐ lexikon på nätet
- ☐ ordböcker
- ☐ tandem
- ☐ andra metoder

Kan du precisera vilka andra metoder du använder?

(ifall du använder andra metoder)

Vilka inlärningsmetoder fungerar bäst för dig?

Känner du till din inlärningsstil?

"Jag som inlärare" *

Du kan berätta väldigt allmänt eller noggrant om din inlärningsprocess.

Varför tror du att du har en så bra nivå i finska som du har just nu? *

Är du nöjd med din nuvarande nivå i finska? *

- ☐ Ja
☐ Nej

Har du några svårigheter att lära dig målspråket? *

- ☐ Ja
☐ Nej

Om du har svarat ja, av vilka skäl?

"Jag tror att det beror på följande faktorer:"

- ☐ min attityd
☐ individuella egenskaper
☐ inlärningsmetoder
☐ undervisningsmetoder
☐ förhållandet med min/a lärare
☐ skolsystemet i allmänhet
☐ språkliga skillnader

Andra hinder för själva lärandet

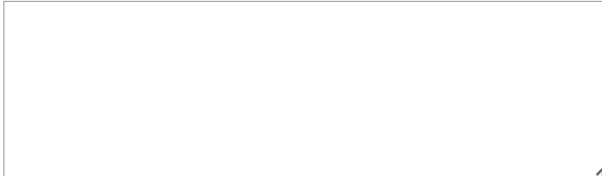
Här kan du precisera om det finns andra hinder till din inläring av målspråket.

Undervisning

Har du fått undervisning i finska tidigare? *

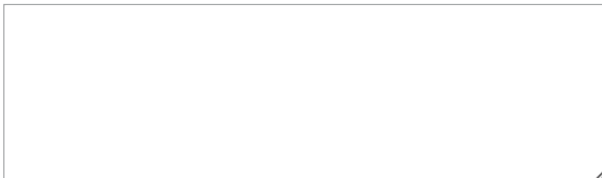
(innan dina nuvarande studier)

- ☐ Ja
☐ Nej



Är du nöjd med undervisningen i finska språket på universitetet? *

- ☐ Ja, absolut
☐ Ja, ganska nöjd
☐ Nej, inte särskilt nöjd
☐ Nej, inte alls nöjd



Tycker du att finsk kultur och kulturella skillnader mellan Sverige och Finland behandlas tillräckligt under lektioner? *

- ☐ Ja
☐ Nej

Tar lärarna hänsyn till studenternas önskemål? *

- ☐ Ja, absolut
☐ Ja, ibland
☐ Vi uttrycker inte våra önskemål.
☐ Nej

Om inte, borde de ta hänsyn till dem?

- ☐ Ja
☐ Nej

Deltar du aktivt när du har muntlig finska? *

- ☐ Ja, vanligtvis gör jag det
☐ Ja, ganska aktivt
☐ Nej, inte tillräckligt aktivt
☐ Nej men jag tycker det är bra så: jag gör vad som krävs i alla fall
☐ Nej, men man får dock vara passiv

Föreslår du undervisningsmetoder eller -innehåll för dina lärare? *

- ☐ Ja
☐ Nej

Hur skulle du beskriva din roll i klassrummet? *

CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)

Känner du till Gemensam referensram för språk? *

- ☐ Ja, jag känner till och med dess 6 nivåer
- ☐ Ja, jag känner dess huvudsyfte eller vissa nivåer
- ☐ Ja, jag har hört om den men kan inte något mer
- ☐ Nej

I vilka sammanhang har du hört talas om CEFR?

Om du nu har hört talas om den!

Feedback alias återkoppling

Frivilliga kommentarer (om frågeformuläret, själva undervisningen, förslag, annat)

Allmän information

Denna information är viktig för att kunna analysera dina svar så bra som möjligt.

Kön *

- ☐ Kvinna
- ☐ Man
- ☐ Annat

Ålder *

Nationalitet *

Hemort *

Varifrån kommer du ursprungligen?

Finskt ursprung *

- ☐ Ja
☐ Nej

Koppling till Finland

Om du har någon koppling till Finland eller finnar.

Användning av finska språket

Hur håller du dig i kontakt med finskan?

Pågående studier *

Var och vad studerar du? (högskola, huvudämne) Vilket diplom syftar dina studier till?)

Utbyten utomlands

Var och hur länge har du varit på studentutbyte?

Tidigare utbildning *

Vad heter din sista examen?

Nuvarande yrke

Det är valfritt att ange ditt yrke.

Vårdnadshavarens utbildning *

- ☐ grundutbildning
- ☐ andra stadiets utbildning (gymnasium, yrkesskola eller motsvarande)
- ☐ högskoleutbildning på grundnivå (kandidat, bachelor)
- ☐ högskoleutbildning på avancerad nivå (magister, master)
- ☐ annan
- ☐ Jag är inte medveten om hennes/hans utbildning

Extrakommentar vid behov

*

- ☐ grundutbildning
- ☐ andra stadiets utbildning (gymnasium, yrkesskola eller motsvarande)
- ☐ högskoleutbildning på grundnivå (kandidat, bachelor)
- ☐ högskoleutbildning på avancerad nivå (magister, master)
- ☐ annan
- ☐ Jag är inte medveten om hennes/hans utbildning.

Extrakommentar vid behov

Tuhannet kiitokset! Tusen tack!

PS: Glöm inte att fylla i språktabellen! Ta gärna kontakt med mig om du vill ge muntlig feedback eller har frågor!

Lähetä

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

100 %. Sait sen valmiiksi.

Annexe 3. Questionnaire pour les étudiants de finnois en France

Questionnaire pour les étudiants de finnois 2014

Merci de vouloir m'aider et de participer à mon enquête! C'est super gentil! Voilà le questionnaire dont l'objectif est de me permettre de préparer une interview personnalisée pour toi. Dans le cas où tu n'aurais pas la possibilité de prendre le temps pour l'interview ta contribution m'est tout de même précieuse. J'en suis reconnaissante. Kiitos!

*Pakollinen

Lempinimi *

Ta première mission est de te trouver un pseudonyme. Comme ça tes réponses restent anonymes.

Méthodes d'apprentissage

Quelles méthodes utilises-tu pour faire des progrès en langue ? *

- ☐ lire à haute voix
- ☐ lire des livres pour enfants ou d'autres livres avec des images
- ☐ lire des journaux
- ☐ lire des magazines
- ☐ noter de nouvelles expressions et des mots sur le vif
- ☐ suivre les actualités sur internet ou à la télévision
- ☐ regarder des séries en VO
- ☐ regarder des documentaires en VO
- ☐ voir des films finlandais en VO ou avec sous-titres
- ☐ musique (chant etc.)
- ☐ clavarder (chatter) sur internet
- ☐ parler avec des inconnus (finnophones)
- ☐ Assimil ou méthodes similaires
- ☐ dictionnaires en ligne
- ☐ dictionnaires classiques
- ☐ tandems
- ☐ autres méthodes

Si tu utilises d'autres méthodes d'apprentissage, peux-tu préciser lesquelles?

Quelles méthodes d'apprentissage te conviennent le plus?

Moi comme apprenant *

Décris-toi comme apprenant (ça peut rester vague ou plus détaillé comme tu veux)

Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en finnois? *

Es-tu satisfait/e de ton niveau actuel en finnois? *

- ☐ Oui
☐ Non

As-tu quelques difficultés à apprendre la langue finnoise? *

- ☐ Oui
☐ Non

Si tu as répondu oui, pour quelles raisons à ton avis?

- ☐ ma propre attitude
☐ mes aptitudes personnelles
☐ méthodes d'apprentissage
☐ méthodes d'enseignement
☐ relation avec l'enseignant/e
☐ système scolaire en général (au-delà des méthodes d'enseignants personnelles)
☐ différences linguistiques
☐ autre chose

Autres barrières à l'apprentissage

Si tu penses qu'il y a d'autres facteurs qui freinent l'apprentissage, tu peux les préciser ici.

ENSEIGNEMENT

Estu satisfait/e de l'enseignement des langues nordiques dans ton établissement scolaire? *

- ☐ Oui, tout à fait
☐ Oui, plutôt
☐ Pas spécialement
☐ Non, pas vraiment

Trouves-tu qu'on étudie suffisamment les différences culturelles entre la France et la Finlande pendant les cours? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

Est-ce que les professeurs prennent en compte les souhaits des étudiants? *

- ☐ Oui, tout à fait
- ☐ Oui, parfois
- ☐ On ne fait pas de propositions
- ☐ Non

Si non, devraient-ils les prendre en compte ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Participes-tu activement au cours? *

- ☐ Oui, plutôt
- ☐ Pas assez activement
- ☐ ça dépend, mais je fais ce qu'on nous demande de faire
- ☐ Non, pas vraiment

Proposes-tu des méthodes ou des idées pour le contenu des cours à l'enseignant/e? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

Comment décrirais-tu ton rôle dans la classe de langue? *

CECR

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer

Connaistu le CECR? *

- ☐ Oui, je connais même les six niveaux
- ☐ Oui, je connais son but et quelques niveaux
- ☐ Oui, j'en ai entendu parler mais je ne saurais pas dire plus
- ☐ Non

Si tu en as entendu parler, dans quel contexte?

Commentaires facultatifs

(retour sur le formulaire, sur l'enseignement, des propositions ou des idées, autre chose)

Informations générales

Ces informations me permettront de mieux analyser tes réponses.

Genre *

- ☐ Femme
- ☐ Homme
- ☐ Autre

Âge *

Nationalité *

Ville d'origine *

Contact avec des finnophones

(en France ou ailleurs si tu en as)

Etudes actuelles *

Nom de l'établissement, domaine d'études, diplôme

Echanges à l'étranger (p.ex. Erasmus si tu as fait)

Où et combien de temps as-tu été en échange?

Etudes antérieures *

(ton dernier parcours ou diplôme obtenu)

Ta profession actuelle

(facultatif)

Niveau d'études de tes parents (ou anciens tuteurs) *

Parent 1

- ☐ Brevet
- ☐ Etudes secondaires (baccalaureat etc.)
- ☐ DEUG
- ☐ Licence (ou similaire)
- ☐ Master, Maîtrise, Doctorat
- ☐ Autre
- ☐ Je ne suis pas au courant de ses études.

*

Parent 2

- ☐ Brevet
- ☐ Etudes secondaires (baccalaureat etc.)
- ☐ DEUG
- ☐ Licence (ou similaire)
- ☐ Master, Maîtrise, Doctorat
- ☐ Autre
- ☐ Je ne suis pas au courant de ses études.

Commentaires facultatifs

(précisions, feedback)

Ça y est! N'oublie pas de compléter le tableau linguistique
(voir les emails) en .doc et de me l'envoyer par email!
Kiitos tuhannesti!

Si tu as des questions, n'hésite pas à me contacter.

Lähetä

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

100 %. Sait sen valmiiksi.

Annexe 4. Questionnaire pour les étudiants de suédois en France

Questionnaire pour les étudiants de suédois 2014

Merci de vouloir m'aider et de participer à mon enquête! C'est super gentil! Voilà le questionnaire dont l'objectif est de me permettre de préparer une interview personnalisée pour toi. Dans le cas où tu n'aurais pas la possibilité de prendre le temps pour l'interview ta contribution m'est tout de même précieuse. J'en suis reconnaissante. Tack!

*Pakollinen

Lempinimi *

Ta première mission est de te trouver un pseudonyme. Comme ça tes réponses restent anonymes.

Méthodes d'apprentissage

Quelles méthodes utilises-tu pour faire des progrès en langue ? *

- ☐ lire à haute voix
- ☐ lire des livres pour enfants ou d'autres livres avec des images
- ☐ lire des journaux
- ☐ lire des magazines
- ☐ noter de nouvelles expressions et des mots sur le vif
- ☐ suivre les actualités sur internet ou à la télévision
- ☐ regarder des séries en VO
- ☐ regarder des documentaires en VO
- ☐ voir des films suédois en VO ou avec sous-titres
- ☐ musique (chant etc.)
- ☐ clavarder (chatter) sur internet
- ☐ parler avec des inconnus (suédophones)
- ☐ Assimil ou méthodes similaires
- ☐ dictionnaires en ligne
- ☐ dictionnaires classiques
- ☐ tandems
- ☐ autres méthodes

Si tu utilises d'autres méthodes d'apprentissage, peux-tu préciser lesquelles?

Quelles méthodes d'apprentissage te conviennent le plus?

Moi comme apprenant *

Décris-toi comme apprenant (ça peut rester vague ou plus détaillé comme tu veux)

Pourquoi penses-tu avoir fait autant de progrès linguistiques en suédois? *

Es-tu satisfait/e de ton niveau actuel en suédois? *

- ☐ Oui
☐ Non

Astu quelques difficultés à apprendre la langue suédoise? *

- ☐ Oui
☐ Non

Si tu as répondu oui, pour quelles raisons à ton avis?

- ☐ ma propre attitude
☐ mes aptitudes personnelles
☐ méthodes d'apprentissage
☐ méthodes d'enseignement
☐ relation avec l'enseignant/e
☐ système scolaire en général (au-delà des méthodes d'enseignants personnelles)
☐ différences linguistiques
☐ autre chose

Autres barrières à l'apprentissage

Si tu penses qu'il y a d'autres facteurs qui freinent l'apprentissage, tu peux les préciser ici.

ENSEIGNEMENT

Estu satisfait/e de l'enseignement des langues nordiques dans ton établissement scolaire? *

- ☐ Oui, tout à fait
☐ Oui, plutôt
☐ Pas spécialement
☐ Non, pas vraiment

Trouves-tu qu'on étudie suffisamment les différences culturelles entre la Suède et la Finlande pendant les cours? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

Est-ce que les professeurs prennent en compte les souhaits des étudiants? *

- ☐ Oui, tout à fait
- ☐ Oui, parfois
- ☐ On ne fait pas de propositions
- ☐ Non

Si non, devraient-ils les prendre en compte ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Participes-tu activement au cours? *

- ☐ Oui, plutôt
- ☐ Pas assez activement
- ☐ ça dépend, mais je fais ce qu'on nous demande de faire
- ☐ Non, pas vraiment

Proposes-tu des méthodes ou des idées pour le contenu des cours à l'enseignant/e? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

Comment décrirais-tu ton rôle dans la classe de langue? *

CECR

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer

Connaistu le CECR? *

- ☐ Oui, je connais même les six niveaux
- ☐ Oui, je connais son but et quelques niveaux
- ☐ Oui, j'en ai entendu parler mais je ne saurais pas dire plus
- ☐ Non

Si tu en as entendu parler, dans quel contexte?

Commentaires facultatifs

(retour sur le formulaire, sur l'enseignement, des propositions ou des idées, autre chose)

Informations générales

Ces informations me permettront de mieux analyser tes réponses.

Genre *

- ☐ Femme
☐ Homme
☐ Autre

Âge *

Nationalité *

Ville d'origine *

Contact avec des suédophones

(en France ou ailleurs si tu en as)

Etudes actuelles *

Nom de l'établissement, domaine d'études, diplôme

Echanges à l'étranger (p.ex. Erasmus si tu as fait)

Où et combien de temps as-tu été en échange?

Etudes antérieures *

(ton dernier parcours ou diplôme obtenu)

Ta profession actuelle

(facultatif)

Niveau d'études de tes parents (ou anciens tuteurs) *

Parent 1

- ☐ Brevet
- ☐ Etudes secondaires (baccalaureat etc.)
- ☐ DEUG
- ☐ Licence (ou similaire)
- ☐ Master, Maîtrise, Doctorat
- ☐ Autre
- ☐ Je ne suis pas au courant de ses études.

*

Parent 2

- ☐ Brevet
- ☐ Etudes secondaires (baccalaureat etc.)
- ☐ DEUG
- ☐ Licence (ou similaire)
- ☐ Master, Maîtrise, Doctorat
- ☐ Autre
- ☐ Je ne suis pas au courant de ses études.

Commentaires facultatifs

(précisions, feedback)

Ça y est! N'oublie pas de compléter le tableau linguistique
(voir les emails) en .doc et de me l'envoyer par email!
Tusen tack!

Si tu as des questions, n'hésite pas à me contacter.

Laheta

Alä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

100 %. Sait sen valmiiksi.

Annexe 5. Questionnaire pour les enseignants de suédois

Svenskundervisning 2013-2014

Hej! Tack för att du deltar i min undersökning!

*Pakollinen

Artistnamn alias pseudonym *

Ditt första uppdrag är att hitta på ett artistnamn för dig själv! På så sätt förblir dina svar anonyma.

Vilka kompetenser prioriterar du i din kurs? *

"Jag som lärare" *

Hur skulle du beskriva din roll i klassrummet?

Deltar dina studenter aktivt när de har muntlig svenska? *

- ☐ Ja
- ☐ Ja, ganska aktivt men det beror på...
- ☐ Inte tillräckligt aktivt
- ☐ Inte vanligtvis

Tar du hänsyn till studenternas önskemål när det gäller undervisningen? *

- ☐ Ja, åtminstone försöker jag det.
- ☐ Inte vanligtvis eftersom det är nästan omöjligt.
- ☐ De brukar inte göra förslag.

Försöker du införliva studenternas olika inlärningsstilar när du förbereder dina lektioner? *

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Om du svarade ja, hur gör du detta i praktiken?

Uppmuntrar du dina studenter att använda vissa inlärningsstrategier? *

Jag rekommenderar mina studenter följande metoder:

- ☐ läsa högt
- ☐ läsa barnlitteratur
- ☐ läsa tidningar
- ☐ läsa tidskrifter
- ☐ anteckna nya uttryck och ord i olika sammanhang
- ☐ följa nyheter på tv
- ☐ titta på tv-serier och dokumentärfilmer på svenska
- ☐ titta på filmer
- ☐ musik (sång osv.)
- ☐ chatta på nätet
- ☐ prata med främlingar (som talar svenska)
- ☐ assimil
- ☐ titta på videor på youtube
- ☐ lexikon på nätet
- ☐ ordböcker
- ☐ tandem
- ☐ andra metoder

Kan du precisera vilka andra metoder du rekommenderar?

(ifall du rekommenderar andra metoder)

Vilka är dina största utmaningar för undervisningen i svenska språket? *

Känner du till "Gemensam referensram för språk"? *

CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)

- ☐ Ja, jag känner till och med dess 6 nivåer
- ☐ Ja, jag känner dess huvudsyfte eller vissa nivåer
- ☐ Ja, jag har hört om den men kan inte något mer
- ☐ Nej

Frivilliga kommentarer

(om undervisningen, frågeformuläret, annat)

Allmän information

Denna information är viktig för att kunna analysera dina svar så bra som möjligt.

Kön *

- ☐ Kvinna
☐ Man
☐ Annat

Ålder *

Nationalitet *

Hemort *

Varifrån kommer du ursprungligen?

Hur länge har du jobbat som lärare? *

Nuvarande anställning *

(tjänst, tidsbegränsad eller tillsvidareanställning, högskolans namn)

Vilken utbildning har du? *

(avlagda examina)

Utbyten utomlands

I vilket land och hur länge varade ditt/dina student- eller lärarutbyte utomlands?

Föräldrarnas utbildning *

Förälder / Vårdnadshavare 1

- ☐ Grundutbildning
- ☐ Andra stadiets utbildning (gymnasium, yrkesskola eller motsvarande)
- ☐ Lägre högskoleutbildning
- ☐ Högre högskoleutbildning
- ☐ Annan
- ☐ Jag är inte medveten om detta.

Föräldrarnas utbildning

Förälder / Vårdnadshavare 2

- ☐ Grundutbildning
- ☐ Andra stadiets utbildning (gymnasium, yrkesskola eller motsvarande)
- ☐ Lägre högskoleutbildning
- ☐ Högre högskoleutbildning
- ☐ Annan
- ☐ Jag är inte medveten om detta.

Extrakommentarer

(frivilligt)

Tack så mycket! Kom ihåg att komplettera Språktabellen och skicka den tillbaka till mig som .doc-fil!

Det är bara att ta kontakt med mig om du har frågor!

Lähetä

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

Annexe 6. Questionnaire pour les enseignants de finnois

Suomen kielen opetus 2013

Hei! Kiitos, että osallistut tutkimukseeni!

***Pakollinen**

Taiteilijanimi: *

Ensimmäinen tehtäväsi on keksiä itsellesi taiteilijanimi! Siten vastauksesi pysyvät anonyymeinä.

Oma vastauksesi

Mitä kompetensseja priorisoit opettamallasi kurssilla? *

Oma vastauksesi

Kuvaile rooliasi opettajana! *

Oma vastauksesi

Osallistuvatko oppilaasi aktiivisesti tunneilla? *

- ☐ Kyllä
- ☐ Se riippuu
- ☐ Eivät tarpeeksi aktiivisesti
- ☐ Eivät yleensä

Otatko huomioon opiskelijoiden ehdotukset opetusta koskien? *

- ☐ Kyllä, ainakin pyrin siihen
- ☐ En yleensä, sillä se on lähestulkoon mahdotonta
- ☐ He eivät yleensä tee ehdotuksia.

Yritätkö huomioida eri opiskelijoiden oppimistyyliä tunteja valmisteltaessa? *

- ☐ Kyllä
- ☐ En

Jos vastasit kyllä, niin kuinka teet sen käytännössä? *

Oma vastauksesi

Kannustatko oppilaitasi käyttämään tiettyjä oppimismetodeja? *

"Kannustan opiskelijoita käyttämään seuraavia metodeja:"

- ☐ lukea ääneen
- ☐ lukea lastenkirjallisuutta
- ☐ lukea sanomalehtiä
- ☐ lukea aikakauslehtiä
- ☐ kirjoittaa uusia sanoja ylös
- ☐ seurata uutisia tv:ssä
- ☐ katsoa tv-sarjoja ja dokumenttielokuvia kohdekielellä
- ☐ katsoa suomalaisia elokuvia tekstityksellä tai ilman
- ☐ musiikki (laulu jne.)
- ☐ tuntemattomien (suomenkielisten) jututtaminen
- ☐ assimil
- ☐ nettisanakirjat
- ☐ perinteiset sanakirjat
- ☐ tandem
- ☐ oppikirjallisuus
- ☐ muut metodit

Mitkä ovat suurimmat haasteesi suomen kielen opettamisessa?

*

Oma vastauksesi

Tunnetko Yleiseurooppalaisen viitekehyksen? *

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

- ☐ Kyllä, tunnen jopa sen 6 taitotasoa
- ☐ Kyllä, tiedän sen päätavoitteen tai joitakin taitotasoja
- ☐ Kyllä, olen kuullut siitä, mutten osaa kertoa sisällöstä tarkemmin
- ☐ En

Perustiedot

Sukupuoli *

- ☐ Nainen
- ☐ Mies
- ☐ Muu

Ikä *

Oma vastauksesi

Kansallisuus *

Oma vastauksesi

Kotipaikkakunta *

Mistä olet syntyisin?

Oma vastauksesi

Kuinka kauan olet toiminut opettajana? *

Oma vastauksesi

Nykyinen työsuhde *

(työnimike, työsuhteen kesto, korkeakoulun nimi)

Oma vastauksesi

Koulutus *

Mikä koulutus sinulla on?

Oma vastauksesi

Vaihdot ulkomailla

Missä olet ollut opiskelija- tai opettajavaihdossa ja kuinka kauan?

Oma vastauksesi

Vanhempien koulutus *

- ☐ peruskoulutus
- ☐ toisen asteen koulutus (lukio, ammattiopisto tai vastaava)
- ☐ alempi korkeakoulututkinto
- ☐ ylempi korkeakoulututkinto
- ☐ muu
- ☐ en ole tietoinen vanhemman koulutuksesta

Lisätietoja koulutuksesta

Oma vastauksesi

*

- ☐ peruskoulutus
- ☐ toisen asteen koulutus (lukio, ammattiopisto tai vastaava)
- ☐ alempi korkeakoulututkinto
- ☐ ylempi korkeakoulututkinto
- ☐ muu
- ☐ en ole tietoinen vanhemman koulutuksesta

Lisätietoja koulutuksesta

Oma vastauksesi

Tuhannet kiitokset! Tack så jättemycket!

Nämä tiedot auttavat minua analysoimaan vastauksiasi parhaalla mahdollisella tavalla. Muistathan myös täyttää kielilomakkeen! Jos heräsi kysyttävää, niin ota minuun yhteyttä!

LATAA

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

Annexe 7. Tableau linguistique en suédois (étudiants en Finlande et en Suède)

Språkfärdigheter (*innan studentutbyte)

Ditt artistnamn:

Här finns en tabell där du kan lista språken som du på något sätt behärskar. Sätt gärna en X i rutan som bäst beskriver din nivå i språket i fråga. Du kan också kommentera din nivå eller hur du använder språket eller om det är något annat att notera. T.ex. kan man skriva "jag kan förstå skriftlig ryska men kan inte skriva på ryska".

[illegible]

Språkfärdigheter (*efter studentutbyte)

Här kan du fylla i om du har gjort betydliga framsteg i din språkkompetens efter en studentutbyte utomlands. Annars behöver du inte fylla i här igen.

[illegible]

Annexe 8. Tableau linguistique en français (étudiants en France)

I. Compétences linguistiques

(si tu as fait Erasmus, les compétences AVANT le départ)

Énumérer les langues maîtrisées et cocher les cases ci-dessous (mettre *x* pour le niveau et compléter):

Langues étrangères et maternelle(s)	<i>Débutant</i>	<i>Intermédiaire</i>	<i>Fluide</i>	<i>Courant</i>	Commentaires facultatifs (p.ex. lu, écrit, parlé, des réflexions)	Apprentissage en années ¹
(p.ex. français langue maternelle)						
(finnois	x)					

¹ Si tu veux, tu peux aussi mettre le nombre d'heures/semaine pour les langues nordiques. Aussi, si tu as des cours de langue dans un centre culturel ou ailleurs qu'à la faculté tu peux l'indiquer

II. *Compétences linguistiques APRES le départ à l'étranger*² (compléter s'il y a eu des changements, du progrès)

Énumérer les langues maîtrisées et cocher les cases ci-dessous (mettre *x* pour le niveau et compléter):

Langues étrangères	<i>Débutant</i>	<i>Intermédiaire</i>	<i>Fluide</i>	<i>Courant</i>	Commentaires facultatifs (p.ex. lu, écrit, parlé, des réflexions)	Apprentissage en années
Autres _____ _____ _____ _____ _____						

² à compléter seulement si tu as fait un échange linguistique/autre.

